التربية المعاصرة وتحديات التطوير

مجموعة خبراء

تقديم وتحقيق

د. بليغ حمدي إسماعيل

الكتاب: التربية المعاصرة وتحديات التطوير

الكاتب: مجموعة خبراء

تقديم وتحقيق: بليغ حمدي إسماعيل

الطبعة: ٢٠٢٣

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة

جمهورية مصر العربية

هاتف: ٣٥٨٢٥٢٩٣ ـ ٣٥٨٦٧٥٧٦ ـ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس: ٣٥٨٧٨٣٧٣

APA

http://www. bookapa.com **E-mail:** info@bookapa.com

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

مجموعة خبراء،

التربية المعاصرة وتحديات التطوير / مجموعة خبراء، تقديم وتحقيق/د. بليغ حمدي إسماعيل

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

١٦٣ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولي: ٣ – ٦٧٤ – ٩٩١ – ٩٧٧ – ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع: ٤٨٠٨ / ٢٠٢٣

التربية المعاصرة وتحديات التطوير

وكالة الصحافة العربية
«ناشرون»

تقديم

مَلامِحُ التَّرْبِيَةِ العَرَبِيَّةِ الرَّاهِنَةِ

(قراءةٌ في صحائف تارِيخِ التطوير التربوي)

أ ـ مشهد رأسي على واقعنا التربوي المعاصر

من أجل تطوير التربية العربية الراهنة، فنحن بحاجة ماسة إلى تجديد الخطاب التربوي نفسه، وإيجاد إطار مرجعي يحكم الظاهرة التربوية التي تمارس في مؤسساتنا التعليمية الضاربة بالوطن العربي شرقا وغربا، وإذا كانت الحياة اليوم تتسارع بصورة رهيبة، فبات أولى الاكتراث بضرورة تنويع خطابنا التربوي العام مستهدفين خلق جيل جديد من الطلاب يستطيعون مواجهة تحديات المستقبل. وإذا كانت التربية الفوقية التي تصدر عن صانعي القرار التعليمي لا تعكس واقعنا المدرسي الحقيقي، وهذا يزيد من تفاقم أزمة التربية التي قد تشارف نهاياتها إذا لم ندرك المفارقة القيمية بين قرار تربوي يصدر، ومشهد تعليمي مغاير.

فحتى الذين لا يدركون كنه التربية، يفطنون حد اليقين أننا على مشارف نهايتها التي تبدو منطقية بعض الشيء، وهذا الوعي الذي امتثل ليقين الفعل جاء من سؤال مفاده هل تمتلك المؤسسة التعليمية العربية مقومات التربية؟. والسؤال بهل يقتضي دوما إجابة بالإيجاب أم بالنفي، وفي

المشهد التعليمي الراهن وفي ظل أزمات التربية المتلاحقة تغدو الإجابة الحتمية بالنفي غالبا.

ومشارف النهاية تجئ على عجل كوننا على كفاءة ومهارة في توصيف واقعنا التربوي، وتوافر إمكاناتنا الهائلة في رصد الخلل ومواضعه، والتردي ودوافعه، وهذه سنتنا التي لا تنقضي أننا نجيد توصيف العَرَض وسرده، ثم ندخل في حالات من الجدل الواسع في علاج المرض، الأمر الذي يؤدي بنا دائما إلى تبني سياسات تربوية لا تتوافق مع واقعنا الراهن ومستقبلنا الذي يبدو غامضا معرفيا وتعليميا. وهذا الجدل يعكس قصورا شديدا في العلاج.

تلك مقدمة تدفع القارئ إلى تعكير صفو سعادته، وربما إيقاظه على حقيقة صادمة بأن أبناءه الذين يذهبون كل صباح إلى مؤسسته التربوية لا تفي بمسئولياتها، ولا تكترث بأنها تقدم أكبر خدمة إنسانية لأبنائه وهي أن يستحيل عضوا فاعلا في مجتمعه ومن بعد وطنه العربي الكبير.

ب ـ ويسألونك عن التطوير؟

ويسألونك عن التطوير التربوي، وسيخرج عليك رجال يدغدغون أسماعك بأحاديث تشبه حواديت جدتي عن ملامح تطوير التربية، والدور التنموي للمدرسة والواقع يشير إلى أننا بالفعل لا نقدم تربية ممكنة التحقيق، فالمؤسسة التعليمية صارت مشغولة بفعل السياسات التعليمية والقوانين المنظمة لها بالتحصيل والترويج لثقافة الاختبارات والدرجة النهائية ولا تهرول إلى صيحات تنمية القدرات أو تعديل الاتجاهات وتنمية

المواهب وتعزيز الإمكانات المتاحة لتلاميذنا، فكل هذه الأمور ورقية تزين أرفف وجدران مؤسساتنا التعليمية وخير دليل حرص بعض المحافظين على تتبع مراكز الدروس الخصوصية لأن المدرسة بالفعل صارت ورقة امتحان ودرجة نهائية ومرحلة لاحقة ينتقل إليها الطالب.

ونحن بالفعل أمام ملامح عصية على التأويل وصعبة المراس في تفسيرها أيضا، تلك الملامح التي لا يمكن حصرها وقصرها على وجود إدارة تعليمية فاشلة وباهتة وأكثر خيبة لواقع تعليمي متأزم بالفعل، ولا على مستوى المعلم الذي صار ينتظر قرارات وزارته كمن يقبع خلف باب زنزانته انتظارا لأخذه غرفة تنفيذ حكم الإعدام من خلال قرارات وتعليمات ودورات تدريبية وهمية وورش عمل كارتونية، وتطبيق أنظمة لا تصلح لبيئة تعليمية تحتاج إلى تطهير شامل وكامل.

وماذا أيضا؟ نكتشف على الدوام أننا نمارس قبيل المعاناة عشوائية في التخطيط التربوي لمؤسساتنا التعليمية، وبسؤال لأحد أساتذتي الذين غفل عنه صانعو القرار التربوي رغم أنه الرائد في مجال التربية الراهنة عن عدم وجوده في مكان صناعة القرار التربوي أفادني بأن السياسة التعليمية العربية منذ سنوات بعيدة لا تشجع على الاستقرار، وأن القادم يطبق فكرة تربوية ستمحي بعد زوال منصبه وهكذا، أصبحت لدينا قناعة بأننا نعشق الانطلاق من نقطة الصفر.

ونقطة الصفر الغالبة على سياساتنا التربوية تجعلنا نؤكد على ملمح رئيس للتربية العربية التي تشارف على النهاية؛ أحادية الرؤية التربوية، فمشكلة التخطيط لا تزال تقف عند عائق الأحادية وجنوحها بغير اكتراث أو اقتناع للأخذ بفكرة المشروع الجماعي للتخطيط، حتى ورش العمل والندوات الجمعية التي تعقد ليل نهار بمؤسساتنا التربوية العربية نجدها تدور حول فكرة محددة سابقا وهو أمر محمود، لكن غير المحمود أن هناك ثمة محاور ثابتة لا يمكن الخروج عنها رغم كوننا نردد صباح مساء بضرورة إمطار الأدمغة وتكريس ثقافة العصف الذهني للرؤى والطروحات النقدية البناءة.

ولا يمكن اقتناص أزمة المؤسسة التربوية العربية في المنتفع الأول بها، ألا وهو الطالب نفسه، الذي يظل المصطلح حائرا على تسميته؛ فمرة يدعى طالبا، ومرة أخرى تلميذا، ومرة ثالثة متعلما بحجة الالتزام بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط. وهو في الحقيقة رغم شغبه واستمرائه الفوضى مسكين يستحق الشفقة؛ لأنه ضحية بعض الإدارات التعليمية الفاشلة التي قد تعاني من فقر الإعداد التربوي المهني، ومعلم خائب لم يكترث بالحصول على درجات علمية تتخطى حاجز الشهادة الجامعية الأولى، ومناهج بائسة انتهت صلاحيتها التعليمة في ظل عالم تربوي متسارع ومتصارع معرفيا ومهاريا.

وإذا كنا نتحدث عن نهاية وشيكة للتربية فإن هذا يدفعنا إلى تحديد أبرز عوامل النهاية، وهو التغيرات التربوية المفاجئة والمتسارعة، فإذا كنا نعتقد بأننا على اتصال مستدام بالفكر التربوي الغربي فإن هذا الاتصال

حقيقي فعلا لكنه بات اتصالا متأخرا زمنيا، فالترجمة التربوية عادة تقتصر على أطروحات أكاديمية مقرها ومقامها الرسائل العلمية التي لا توظف في ميدانها الحقيقي، وحركة الترجمة تتجه غالبا في هذه الأحايين إلى مجالات الطب والهندسة والفيزياء وكثيرا ما يكون الاتجاه صوب ترجمة إنسانيات النظريات النقدية أو تحليل النفس الإنسانية إلى مكوناتها التي لو فكر المترجمون قليلا لوجدوا علاج النفس وأصول تفسيره في القرآن الكريم.

فالترجمة بالفعل قائمة لكنها باهتة وتتناول ما أنتجه العقل الغربي منذ سنوات بعيدة، رغم علم القائمين على القرار التربوي بأن التربية اليوم متسارعة وتصعب متابعة كل جديد بها.

ووجود حركة بطيئة للترجمة، مع تزامن عقدة التخطيط الصفري التي أشرنا إليها منذ قليل، يجعلنا نقف أمام ظاهرة تربوية عربية وهي تقليدية الإدارة، فإذا كان القرار التربوي الفوقي في بعض الأنظمة التعليمية العربية لا يهتم بفكرة التخطيط للمستقبل أو جماعية اتخاذ القرار، فإن الإدارة التنفيذية التي تدير المشهد التعليمي على مستوى المدرسة تتسم بالتقليدية وغياب الحضور عن الاستخدام الإلكتروني، والاستخدام الإلكتروني لا يعني أن المدرسة بها معمل يشتمل على كثير من أجهزة الحاسوب المتطورة فالأمر لا يتعد حد الاستخدام والاستهلاك لا الإنتاج أو تطوير التقنية ذاتها. لكن الإدارات التربوية المعاصرة تطبق اليوم فكر الإدارة إليكترونيا وتسعى لربط المؤسسة التعليمية بالطلاب والمجتمع والمؤسسات ذات

العلاقة بالتربوية عن طريق شبكة معلوماتية متخصصة تسهم في رفع الوعي المعلوماتي والمهاري لدى العاملين بالمدرسة وبالتلاميذ وتجعل شركاء المجتمع على علاقة وطيدة بإحدى المؤسسات الوطنية ألا وهي المدرسة.

ج ـ سيناريوهات التطوير التربوي

حسنا، هذا هو العرض في الإدارة، فماذا عن العلاج؟ العلاج يبدو بسيطا عن طريق تفعيل الإدارة الإلكترونية من ناحية، ومن ناحية أخرى يكمن العلاج في سؤال فعن طريق الأسئلة يعمل العقل ويتفجر بالإبداع، والسؤال هو ماذا يحدث لو جعلت المدرسة طلابها يشاركون في إدارة المدرسة ولو لمدة يوم واحد كل أسبوع؟

ليس الأمر بكارثة لأننا في الأصل نجرب ونطور ونعدل ونحذف هذا ونعيد تجديد هذا، وشراكة الطلاب في الإدارة سيجدد شبابها ويحيي شرايينها المتصلبة.

والعلاج يمكن أن نتلمسه في الكتاب الذي بين أيدينا المعنون بـ"التطوير التربوي في العصر الحديث" لجملة من رواد التربية والتعليم، وهو بالرغم من تاريخ تأليفه الذي يرجع إلى القرن المنصرم، إلا أنه يكاشفنا بكل جرأة وحرية بواقعنا التربوي الراهن، إذا يستشرف حاضرنا التعليمي سواء من حيث موضوعاته أو من خلال الأسئلة التربوية المدهشة التي يلقيها على أذهاننا مفترضا إعمال العقل فيها من أجل تطوير صادق يبدو مقنعا أيضا.

فالكتاب يقدم فرضية مفادها أن الاهتمام بالتربية هو اهتمام برقي الشعوب وبناء الثقافات وتشييد الحضارات الإيجابية، وأن التربية كعمل مؤسسي منظم هو المرتكز الأصيل بناء وتأهيل وإعداد الناشئة للحياة، وهذا ما استهدفه الكتاب بالفعل كما أن الكتاب أقر حقيقة أن التربية ليست مجرد ألعاب تعليمية يقوم بها المتعلمون داخل جدران المؤسسة التعليمية النظامية وليست لهوا بل هي منظومة مخططة تتبعها نواتج تعلم مستهدفة، وهذا ما جاء نصا بمقدمة الكتاب "والفكرة الخاطئة التي تعتبر علم التربية مجرد لعب على الألفاظ أو ملهاة لا جدوى منها إن هي إلا ناتجة عن ضعف الوسائل التربوية. أما التربية بحد ذاتها فهي بلا ريب عماد تقدم الأجيال الطالعة. إننا نود أن نربي جيلاً مثقفاً هادئاً متزناً محباً للسلام، وكيف يتم ذلك إن لم نؤمن لهذا الجيل مربين صالحين، بمستوى المهمة الشاقة والمسؤولية الضخمة. نريد بناة لرجال الغد.وهكذا نرى أن أهمية التربية تتضاعف مع الزمن، فكل جيل جديد يحتاج إلى أساليب جديدة ومقدرات جديدة لينشأ نشأة صالحة".

د ـ بين أيدينا استشراف للمستقبل

وكتاب التطوير التربوي يقدم لنا استشرافا لحاضرنا التعليمي ومستقبلنا التربوي الذي ننشده؛ إذ يبدأ بصورة منطقية عرض أبرز مشكلات التعليم والتربية والتي لم تخرج عن أفلاكنا التربوية المتسارعة، وأدهش ما يبرزه الكتاب هو صوغه للأسئلة التي تفجر طاقاتنا الذهنية

بإبداع الأجوبة من مثل إلى أين وصلت التربية اليوم؟، ومفاد السؤال يأتي في سطور قليلة وهي أن التربية بقيت جامدة لعقود طويلة وبعيدة ولقد دام هذا الجمود قروناً كاملة، لم تتطور فيها المعارف وأساليب الفكر والعمل؛ بينما كان من الأولى بها أن تنقل، بعد قليل من التنقيح والتعديل، المكاسب الجديدة للفنون والعلوم والآداب، بدل اكتفائها باجترار المكاسب القديمة.

ولأن الكتاب بحق رغم قدمه يستشرف عن مستقبلا قادما بقوة فهو يتحدث عن اتجاهات تربوية معاصرة مثل التربية التقنية والتربية الديموقراطية وتربية الحريات المتعددة وإيجابية المتعلمين وتنافسهم التعليمي الطيب في جو من التعاون والسلام. كذلك يشير إلى ضرورة الأخذ بنظريات علم النفس وعلم الاجتماع التي هي ضرورة تعليمية قائمة يجب تخطيط التربية النظامية في ضوئها، مبرزا دور هذه النظريات في خلق الدوافع الإيجابية نحو التعلم، وأهمية استبصار تأليف المحتوى التعليمي في ضوء ما أشارت إليها في كل مرحلة عمرية يمر بها المتعلم.

ويبرز الكتاب أن لكل مرحلة عمرية زمنية بعض الخصائص السيكولوجية والاجتماعية وأخرى عقلية يجب الالتفات إليها وتخطيط التعليم في ضوئها وهذا يعد من أحدث الاتجاهات التربوية المعاصرة من حيث النظر إلى المتعلم كوحدة متكاملة نفسيا وجسديا واجتماعيا وعقليا من أجل تنشئته تنشئة متكاملة. وهذه المؤشرات يمكن تحويلها إلى

إجراءات تمثلت في الكتاب من خلال الأساليب التربوية التي تم ذكرها وأبرزها ما جاء تحت عنوان تربية الاكتشافات وإعادة الاكتشاف، كما أنه يشير إلى كافة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يصبح فيها المتعلم المحور الأساسي لعملية التعليم مؤكدا نصا بأن الأساليب الفاعلة تطلب من المعلم ألا يتكلم وألا يعمل بنفسه إلا فيما ندر، أو بالحري أن يعمل بطريقة جديدة. فإنه بوضع الأسئلة أو بمساعدة الطالب على طرح الأسئلة على نفسه والإجابة عنها، يعطيه الفرصة لا ليملأ ويروض، بل ليتمرن حقيقة، مما يسمح له بأن يختبر قواه وبأن يكسب طرق العمل بنفسه.

كذلك يتحدث الكتاب عن الاستراتيجيات الأكثر فعالية مثل الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنباطية وهما طريقتان تبرزان إيجابية المتعلم من ناحية، ومدى قدرة المحتوى التعليمي على تحفيز قدرات وإمكانات المتعلم من ناحية أخرى.

فضلا عن أن الكتاب والذي تم تأليفه منذ عقود بعيدة استطاع أن يبرز أهمية العمل الجماعي في التعليم الأنظمة التعليمية الحديثة ترتكز على تطوير استيعاب المفاهيم وتطبيقها في مواقف وسياقات لغوية تعاونية تهتم بالاتصال وعمل الفريق بما يجعل الطلاب يشعرون بقيمة ما يتعلمونه ومن ثم فإن عملية تصويب المفاهيم تتم بصورة يتقبلها الطالب بمفرده أو من خلال مجموعة العمل التي ينتمي إليها، فمن خلال العمل الجماعي يستطيع الطلاب إصدار الأحكام المنطقية على الأفكار والتصورات حول المفاهيم

التي يكتسبونها في دراستهم. ويتحدد دور المعلم في ظل بيئة العمل الجماعي في تنظيم المجموعات التعاونية بين الطلاب وتوضيح الطبيعة التعاونية للعمل الجماعي والعمل على توفير بيئة داعمة لهذا النوع من العمل ومراقبة أداء الطلاب لمهامهم التعليمية داخل مجموعاتهم ومساعدتهم على التلخيص والتركيب وتكامل المحتوى اللغوي المدروس المتضمن المفاهيم البلاغية الصحيحة المراد إكسابها لهم.

وفي العمل الجماعي تجري نقاشات وأسئلة للتأكد من أن كل عضو في فريق العمل أصبح ملما بجميع أبعاد الموضوع أو المحتوى، وكذلك التأكد من قدرة كل متعلم على تعديل تصوره حول المفاهيم التي شكلت بنيته المعرفية وأصبحت منطقية بالنسبة له ومتفقة مع تصوره المعرفي الذي تشكل لديه أثناء دراسة المفهوم البلاغي.

وتؤكد أدبيات التربية على أن العمل الجماعي التعاوني يحقق العديد من المزايا، لعل أبرزها النمو الاجتماعي ضمن مجموعة واحدة لها وحدة الغرض وروح التعاون والنمو العقلي المرتبط باكتساب المفاهيم ذات الصلة بالمحتوى المدروس أو تعديل المفاهيم الخطأ التي تشكلت لديهم في دراستهم لذلك المحتوى وكذلك النمو الفردي حيث يستفيد المتعلم من العمل الجماعي في حل المشكلات التي تواجهه وزيادة ثقته بذاته في ممارسة الأنشطة اللغوية التي يكلف بها بشكل فردي.

ومن ناحية أخرى فإن اشتراك الطلاب في مجموعات العمل الجماعي يحقق العديد من المزايا خاصة في تصويب المفاهيم الخطأ لدى الأفراد والمجموعات وذلك من خلال تكوين حقائق مشتركة يحصل عليها الطلاب بصفتهم أفراد اجتماعيين لهم خصائصهم الفردية وظروفهم البيئية التي قد تساعد أو تعوق عملية التعلم المرتبطة بالمفاهيم الصحيحة، وذلك من خلال عرض الأمثلة المزدوجة والمقارنة بين المفاهيم الصحيحة وغير الصحيحة ومتابعة الطلاب في المجموعات حتى يتوصلوا بأنفسهم إلى معرفة الخصائص والسمات التي تفرق بين المفاهيم الصحيحة والخطأ.

د. بليغ حمدي إسماعيل

أسْتَاذ المناهج وطرائق التدريس

كلية التربية ـ جامعة المنيا

الفصل الأول

التربية المعاصرة.. إشكاليات متباينة

كان اختراع الإنسان للكتابة الحدث الأهم في العصور القديمة، فقد أدت الكتابة إلى تبلور شكل من أشكال المؤسسات التربوية لتعليم أبنائها تطورت فيما بعد لتصل إلى ظهور المدارس في مصر القديمة واليونان والصين وكافة الحضارات القديمة، وقد تغير مفهوم التربية وتنوعت أساليبها عبر مختلف العصور، حيث بدا الاهتمام بها منذ الأزمنة القديمة ومع التطور الحضاري تنوعت الأساليب وتعددت الأهداف للاستجابة لمتطلبات الحياة العصرية.

١- التربية والتطور

إلى أين وصلت التربية اليوم؟

يمكننا الإجابة على هذا السؤال بسهولة، لو أن عالمنا أكثر ثباتاً مما هو، أو لو أنه يتغير، تغير الحياة نفسها بسرعة معقولة، وخطوات متتابعة. فلو أن تطوره معقول، لكان بوسع أساتذتنا اليوم، أن يعلموا تلامذتهم ما تعلموه هم، وبنفس الطريقة التي استعملها أفضل أساتذتهم. ولكان تجاوب هؤلاء التلامذة وتفاعلهم مع بيئتهم أيسر وأسهل.

لقد عرفت التربية في الماضي تطورات سريعة، بل ثورات عديدة، في عصر الانبعاث من جهة، وفي عهد الثورة الفرنسية من جهة أخرى، إلا أن الإنسان لم يستطع أن ينسجم بوعي وإرادة تأمين مع هذه التطورات والثورات بسبب تعلقه بالماضي، وبطرقه التربوية حيناً، أو بسبب جهله لكل ما يجري خارج جدران المدرسة التي يحبس نفسه فيها حيناً آخر. فلقد استفاد من النظام القديم، وهو يعترف بهذا الفضل، ويتمنى أن ينقل لتلامذته الصغار هذا الفضل وتلك الفائدة. كما يرى أن كل تطور ينبغي أن يرتكز على الماضي، وأن يهدف أول ما يهدف إلى نقل تراثه الحضاري إلى الأجيال الصاعدة.

وهكذا بقيت التربية جامدة: ولقد دام هذا الجمود قروناً كاملة، لم تتطور فيها المعارف وأساليب الفكر والعمل؛ بينما كان من الأولى بها أن تنقل، بعد قليل من التنقيح والتعديل، المكاسب الجديدة للفنون والعلوم والآداب، بدل اكتفائها باجترار المكاسب القديمة.

فأوروبا مثلاً، بقيت حتى القرن الثامن عشر، لا تتعدى تعليم اللاتينية، وعلم الكلام والرياضيات التجريدية. ومنذ قرنين، أو ثلاثة، أنتجت الآداب (في بريطانيا منذ دانتي) آثاراً أدبية، تصلح لإعداد الشبيبة. إعداداً صحيحاً؛ إذ أن الإعداد القديم لم يكن يحتوي إلا على قليل من الرياضيات والعلوم الكلاسيكية والميتافيزيقية والمنطقية. كما حققت الفيزياء خلال القرن السابع عشر، منهجاً ثورياً، لا عهد لها به منذ

أرسطو، نعني به المنهج الاستقرائي التجريبي وأن رولان، المربي الطيب القلب والذي يؤمن بالتطور، لم يجرؤ على المطالبة بأكثر من نصف ساعة تدريس للغة الفرنسية، بينما علوم الطبيعة لا يمكن أن تدخل إلا عنوة إلى عالم لا يزال يعيش بعقلية القرون الوسطى.

والعلوم والتقنيات الحديثة، لم تكن تدرس إلا في المدارس الحربية، حيث لا غنى عنها لسلاح المدفعية، ولمهندسي التقوية والطرق. إلا أن المدرسة، لم يكن بوسعها تجاهل ما يجري في خارجها، وما ينتظره العالم منها. لذلك فإنها، على أثر بعض الأحداث، كطرد اليسوعيين من فرنسا وقلاقل سنة ٨٩ السياسية، تمكنت من استعادة حقها في تطور سريع ومفاجئ، فاتها من قبل.

ويبدو أن فرنسا لم تقدم على تغيير تربيتها التقليدية إلا بفضل تأثيرات خارجية، بينما انكلترا استطاعت تجنب الهزات العنيفة، والأخذ بتطور طبيعي يعتمد على التجربة أكثر من اعتماده على النظرية. أما بالنسبة لبلدان الشرق الثائرة المتطورة، والتي تريد أن تنطلق من نقاط جديدة، فإنها ستتجاوب مع متطلبات التربية الجديدة وستأخذ بها.

وعلى كل فإن الذي كان يتحمل سابقاً وفي عالم يتطور ببطء، لم يعد معقولاً اليوم، وفي عالم يتطور بسرعة. وإذا كنا لا نريد أن نخسر تراثنا القيم؛ وإذا كنا نريد أن نطوع المستحدثات والقوى الجديدة، كالتكنية الحديثة، لخير الإنسانية ولخدمة الإنسانية؛ فما علينا إلا أن نتعرف على

كافة هذه المستحدثات والقوى، وأن نصبها في قوالب وأشكال مطابقة لحاجاتنا فنغني بها تربيتنا الإنسانية المرتكزة وإلى حد بعيد على تراثنا الحضاري القديم.

نتصور دائماً أننا أقمنا صرحنا الفكري على أثبت وأمتن القيم. فكأننا نعترف بذلك أن الإنسان أزلي أبدي وأنه يقوم على قيم إنسانية ثابتة لا تتغير. وهذا عين الخطأ فنحن أحياء نتبدل ونتغير. وليس لقيمنا معنى إلا إذا سايرت الحياة. أما إذا تركنا الحياة تمر بعيداً عنا، لا يبقى لمبادئنا أي سلطة على إنسان اليوم، وتصبح مبادئ ميتة، يذروها الغد كما ذرا الأجيال السابقة. فالتحولات والتغيرات، لا تمس فقط أوضاع الحياة والتربية الخارجية، أو تؤثر فحسب على المعرفة وطرق بثها، بل تتعدى كل ذلك حتى تصل إلى مناهج الفكر والعمل ذاتها، إلى المفهوم الإنساني للثقافة والحضارة، بل إلى غائية التربية ذاتها.

وليس بوسعنا القول: إن الثورة التقنية والاقتصادية التي أعطت عصر الآلة ثم الطاقة اليوم، والتي ستعطي الآلية المطلقة غداً، لم تغير شيئاً من إمكانيات الإنسان الثقافية. بل أنها زادت إمكانيات الإنتاج وقللت ساعات العمل، وأحدثت تحولات أساسية في الأوضاع الثقافية، وبفضلها زادت الساعات المخصصة للتربية.

هذه الزيادة التي سمحت للعدد الأكبر من الصغار بالبقاء في المدرسة إلى ما بعد التعليم الابتدائي. كما أنها في نفس الوقت أدت إلى ظهور عامل

جديد في حياة الإنسان. أنه زيادة الوقت المخصص للهو الذي سيبقى في ازدياد مطرد انسجاماً مع تطورات الثورة التكنية التي لم ننته بعد من حصد نتائجها. وما من عامل له مثل هذا الأثر في الكائن الإنساني، وتظهر انعكاساته جلية في التربية ذاتها. لأننا إذا كنا نملك زيادة من الوقت لنعد الناشئ للحياة، وإذا كان من المهم أن نزيد رغبته، ونوفر له إمكانية متابعة الدراسة حسب الحاجات والظروف، فإن هذا يغير كثيراً في محتوى وغائية التربية إبان الحداثة والطفولة. وإذا كان الطفل يملك إمكانيات تربوية منذ سن الدراسة المبكر، يجب أن ننتظر السن الذي يكون فيه سيد كل إمكانياته في وجه بعض الأعباء الخاصة، كي يتفرغ لإنماء فكره وتغذيته بالمعارف الضرورية. نعم يجب أن نخصص الطفولة والحداثة، وهما سن النمو والنضج، لتقوية القدرات، وليس لحشو الدماغ بالمعلومات النهائية الكاملة.

ويبدو هذا أكثر ضرورة في عالمنا الذي نعيش فيه، والذي يتطور بسرعة مذهلة تزداد يوماً بعد يوم؛ حيث المعارف والتقنيات لا تتوقف عن التغير. وإذا حاولنا أن نعد الفرد لمعرفة علوم الأمس، أو حتى علوم اليوم، فإننا نكون قد تأخرنا عن الركب، ولا يعود لما تعلمه أية قيمة، ويجد نفسه، إما مضطراً للتعلم من جديد، أو للبقاء بعيداً عن الحياة. فلنعطه إذاً الوسائل والطرق والمناهج والاهتمامات التي تسمح له بأن يعلم نفسه ما يراه ضرورياً لحياته، وحياة مجتمعه، وأن يحل المسائل التي ستعترض طريقه. إن هذا فقط يضمن عدم تخبطه في حلول متعبة مضى عليها الزمن، ولا تتلاءم مع

حاجاته، بل قد تمنعه عن رؤية الواقع الذي يجابهه. وهذا ينطبق على التربية، كما ينطبق على الاقتصاد والاجتماع والسياسة. وليس بوسعنا إلا أن نطالب بهذا الحق في عالم جديد، نحس أمامه بالخوف، ويتغير في كل لحظة.

فالثورة التربوية التي نجد أنفسنا أمامها أعمق وأشمل من الثورة التي تنقلنا من عالمٍ، كل شخص فيه يعمل لنفسه دون غيره، من عالم استثمار الإنسان للإنسان من عالم اللامساواة والبلدان المتخلفة، إلى عالم الوحدة والتكاتف الإنساني. من هنا نرى أنها لا تمس فقط الشكليات والمحتوى والمناهج، بل تتعدى كل ذلك إلى مبادئ الفكر ذاته، إلى العمل، وأخيراً إلى مفهوم الإنسان والإنسانية.

اليوم وللمرة الأولى في التاريخ أصبح بوسعنا أن نعلم ليس فقط بعض الأفراد المحظوظين أو نخبة مختارة اجتماعياً أو نفسياً كما في حضارات الماضي الارستقراطية بل الشبيبة كلها. فالحياة وأوضاع العمل والتقنية المتعقلة وأمل الديموقراطية في مساواة كافة الأفراد أمام أشد المسؤوليات ضخامة وتعقداً، كلها تطالب بتوفير الثقافة للعدد الأكبر من الناس؛ وإحصاءات الشبان الذين يتابعون دروسهم إلى أبعد من المرحلة الابتدائية تثبت ما نقول. وهذا الكتاب، وإن كان يعنى بلحظة من لحظات التطور لا يطمح بأن يكون سوى شاهد للمتطلبات الحديثة، ولا يراد منه أكثر من أن يتوصل إلى استخلاص القوانين الرئيسية لهذا التطور.

اليوم وللمرة الأولى أصبح بالإمكان تنمية ذاتية الفرد بكاملها، والطرق والأساليب للوصول إلى الثقافة اللازمة لذلك لا تعد ولا تحصى. فبعد أن كانت التجربة عملية فدينية فذهنية فمهنية ها هي ذي اليوم تأخذ من كل مرافق الحياة كالطب والاجتماع وغيرهما، فتوسع بذلك مجالاتها وفعاليتها وتندفع إلى خارج المدرسة وأساليبها الفقيرة التي لا تكفي كي تتعرف إلى الأشكال والأعمال التي من شأنها أن تؤثر على الفرد.

لنأخذ على ذلك مثالين: إذا كان علم النفس الاجتماعي يبين لنا أن تطور الولد العام إنما يتكيف حسب الظروف الملائمة أو غير الملائمة التي يصادفها في بيئته الأولى، أي البيئة العائلية –صحة، سكن، أوضاع العمل في المنزل فرص التثقيف التي تتيحها الخلية العائلية، الخ الخ – فمن منا ينكر أن التأثير على هذه البيئة في سبيل تربية أفضل هو أشد فعالية بكثير من فعالية المدرسة ذاتها.

قد يقول قائل أن هذا يتعدى نطاق التربية. وجوابنا: إن هذا لا يتعدى نطاق التربية أبداً، إنما هو نطاق التربية نفسه. والمسؤولية التربوية في عصرنا الحاضر أبعد مدى من المدرسة. وهذا شيء أساسي يجب ألا ننساه، إذ أنه يشرك في العمل التربوي الهيئات المهنية والاجتماعية والوطنية. والتأثير على العائلة وبالعائلة، والتربية الشعبية يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالتربية، مثلهما مثل الأثر المادي والأخلاقي وغيرهما. كما أن هناك نواحي أخرى جديدة، خاصة بعالمنا الجديد، لا نستطيع إلا أن نفرد لها مكاناً

خاصاً في حياتنا، ونعني بهذه النواحي: الصحافة والراديو والسينما والتلفزيون، التي تشكل عالماً رحباً مليئاً بالصور والأنغام المختلفة، يغرق فيه الولد والراشد على حد سواء. وبوسع هذه العوامل الجديدة أن تزيد في فعالية التربية، إذا أُحسن استعمالها، كما أنها تضر بالتربية إذا أسيء استعمالها واستغلت استغلالاً تجارياً بحتاً، فلا غاية لها ولا هدف سوى جمع الأرباح، ولو ألحقت أشد الأذى بالناشئة.

ماذا نعلم في المدرسة ذاتها؟ وكيف؟ ويكفي أن نطلع على تغير العلوم، واتساع مداها، وعلى التجدد في عالم الرياضيات، وعلى تطور الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا، وعلى شمول التاريخ والجغرافية، وعلى ولادة العلوم الإنسانية: كعلم النفس وعلم الاقتصاد وعلم الاجتماع، حتى نتبين مدى التغيرات المذهلة في عالمنا الذي نعيش فيه. أن الإنسانية التي نصبو إليها ينبغي ألا تهمل أي شيء ما يهم الإنسان، لأن ما نعرفه عن الطبيعة والإنسان، والفكرة التي نكونها عن الوضع البشري، يزدادان وضوحاً يوماً بعد يوم، على ضوء هذه المعلومات الجديدة المتلاحقة. وليس بوسع التربية والبرامج المدرسية أن تهمل هذه المستحدثات، ولكن ينبغي الاعتراف بأن النتيجة الأولى لهذه التغييرات المتعددة، هي نوع من المعلومات التي تشكل دائرة معارف قد يرفضها الناس أو لا يقتربون منها صراحة.

وأن فكرة "الرجل الكامل" أو الرجل المثقف، لم يتفق عليها بعد. وأن البلدان الممثلة في مؤتمر سيفر سنة ١٩٥٨، من أسبانيا إلى الاتحاد

السوفياتي ومن تركيا إلى النرويج، لم تتوصل بعد للاتفاق على الأسس التي ينبغي أن تتيسر للإنسان لكي يصبح مثقفاً. هذا من جهة. أما من الجهة الثانية، فإن تراكم المذاهب وتعددها يؤديان غالباً إلى اختلاط غير متماسك. لا تربطه طريقة ولا يوحده نظام، إذا استثنينا العالم الشيوعي، حيث تعطى الأولوية المطلقة لتعاليم العقيدة المادية التاريخية. أما في الغرب، فطوراً يقولون بالحتمية المطلقة، وتارة بالحرية الصافية للخلق الفني أو للمفاهيم الفلسفية. وهذا يقود إلى شيء من الفوضى في عقل الناضج وفي فكر الولد، كما يقود إلى القول بكل شيء مع عدم البرهان على أي شيء. إذاً أن ذلك مرده إلى الزاوية التي ننظر منها إلى الأمور نفسها.

إن كل ما تقدم لا يشكل شيئاً مهماً، لو لم تكن مناهج التفكير والعمل قد تغيرات جذرياً بتأثير اكتشافات هي أهم من الملاحة عبر الكواكب. فالمنهج التجريبي نفسه لم يؤد إلى النتائج المهمة التي كان من المفروض فيه أن يطالعنا بها. فلكم من التجارب التي يجريها الأستاذ أمام طلابه لم تؤد المعنى المطلوب والفائدة المرجوة. إذ أنها لم تختلف عن الأمثولة التي يحفظها الطالب دون أن يفهم دوافعها وأسبابها.

٢- التربية التقنية

ومرت الثورة التقنية بجانب عالم المثقفين والأذهان المستنيرة دون أن يحسوا بأي شعور إزاءها، اللهم إلا بالخوف من عالم غريب وغير إنساني. فتلك الطبقة لم تكن إلا بعضاً من منتجات تعليم بعيدة – مصلح معقم

منفصل– عن كل احتكاك بالمادة والآلة، حسب قول إيمانويل مونييه غريبة منذ أصولها اليونانية عن كل نشاط يدوي، فليس من العجب أن تمر إذن مرور الكرام بتلك العوامل التكنية؛ إلا أنهم كانوا يتساءلون: ماذا يمكن أن يكون أثر هذه الثورة وهي لا تهتم إلا بالمادة والمنفعية وبالخدمة المادية، فإذا الإنسان – في نظرهم– ليس إلا ثقافة صرفة لا تشوبها شائبة تترفع عن كل شيء سواه؟ فهم يعتبرونها إذن بلا فائدة تربوية وبالأخص عندما يحاولون درس فعاليتها في طرق تدريسها التي تعتمد في نظرهم على جعل الإنسان نوعاً من الآلة المكملة للآلة المطلقة التي لا ينقصها إلا نقطة انطلاق تبدأ معها الحركة فيقوم الإنسان بهذا وتصبح الإنسانية آنذاك جزءاً من الآلة يعجز عن إنتاج أي شيء سوى آليات مسيرة.

وبالفعل فإن المنفعة هي الهدف الأول لمبادئ التعليم التكني المرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنفعية الصرفة العائدة لنظام اقتصادي معين هذا المبدأ الأول هو الذي أعطى هذه الفكرة المغلوطة. ونفس الشيء يقال عن سني التصنيع الأولى، ولكن المراحل اللاحقة أخذت تنفي هذه الصبغة الآلية ولم يعد الإنسان مكملاً للآلة وعضواً فيها بل راح يستعيد حريته وراحت الآلة تعمل بنفسها وفي ازدياد مطرد، والإحصاءات الجديدة تظهر أن مراكز المراقبين والمهندسين في المعامل تزداد دوماً بينما يخف عدد العمال المحرومين من أي ثقافة، والذين، بعبارة أخرى، كانوا يقومون بدور الآلة.

فالعلم والتقنية يزدادان ارتباطاً من يوم إلى يوم، أنهما يتطلبان ثقافة أوسع وأعمق. وسوف نرى فيما سيأتي، كيف أن أية ثقافة علمية كانت أم عامة، تكون ناقصة، إذا لم تكتمل بنوع من التدريب والتعرف على بعض القوانين التكنية العامة. ولكن ليس من الضروري أن ننتظر هذه التغييرات التي ستوجه وظيفة التكنية نحو خير الإنسانية الأعم. إذ من الممكن التطلع إلى العلم والتكنية من الجهة المادية: أي من جهة الأشياء التي يؤثران فيها، كما يمكن التطلع إليهما من الجهة الإنسانية. وبذلك يساعدان على إظهار قوانين الفكر والعمل الإنسانيين، كما يساعدان على تطوير كافة مقومات الشخصية. فالتخيل والاختراع والبحث عن الطرق والأساليب، وملاحظة النتائج، والعمل الجماعي، كلها أسس ثقافة عامة، يمكن للعمل الآلي أن يقدمها للإنسان.

أما العلوم في عصرنا الحاضر، فنحن بغنى عن بيان قيمتها، وتوجيه أي ثناء عليها، فالتكنية الحديثة ما هي في الواقع إلا تطبيق الأسلوب العلمي وتوسيعه. أنها تتابع ثورتها منذ عصر الانبعاث، يوم بدأ جاليليو طريقته الجديدة في البحث عن الحقيقة. والذي ينقصها حتى تصبح واقعً تربوياً، هو توجيهها نحو ذاتية الإنسان، وإعادتها إلى معناها الإنساني الشامل.

ونحن إذا ترددنا في تقبل القيم الثقافية التي يمكن الحصول عليها من التكنية، فإن ذلك يعود إلى جهلنا للقوى الإنسانية الكامنة فيه، وإلى شعورها بأن هناك طرقاً أخرى مفضلة يمكننا بواسطتها تحقيق هذه الثقافة،

ولكننا إذا أمعنا النظر، اكتشفنا أن القيمة الثقافية لا تكمن في النظام الذي ندرسه ولا تنطلق منه، بل هي في الطريقة التي نتقرب بها إليه، أي بالمنهج الذي نلتزمه. فبوسعنا أن ندرس الرياضيات أو اللاتينية، كآلة ميكانيكية، وننجح في امتحان ما أو نتوصل إلى حل بعض العمليات الرياضية. والقول نفسه ممكن عن التكنية التي بوسعها ألا تعطي إلا معلومات تكنية صرفة ولكنها؛ إذا أحسن استعمالها، توسع أفق الفكر الإنساني وتقوده إلى الفلسفة والفن، بنفس الطريقة التي يقود بها الفن أو الفلسفة إلى العلم والتكنية. وكل ذلك يتم بواسطة طريقة تربوية ينبغي إيجادها. فهل يجوز لنا أن نرفض عون التربية التكنية عندما تقدم لنا إمكانية التوازن بين الإعداد النظري والإعداد التطبيقي للإنسان. والهوة التي ما فتئت التربية تحفرها عبر العصور بين المثقفين والكتب التثقيفية، لا يمكن ردمها وطمرها إلا برفع الاثنين إلى مستوى تربوي نظري عملي متوازن ومتناسق.

٣- التربية والديمقراطية

إن الاهتمام الذي يبديه العقل الديمقراطي بالتربية، قد يكون أهم من التكنية؛ وليس بوسع أحد أن ينكر هذا الاهتمام الجديد. فنحن نعيش في عصر الحضارات الجماعية: هذا هو الأمر الذي لا يمكن رفضه. وأن أولئك الذين حملوا لواء الحضارات وضعوها، عبيد الديمقراطية اليونانية الخاطئة، وعبيد القرون الوسطى، وعمال النهضة الإيطالية المغمورين، وعمال الرأسمالية الحديثة، كل هؤلاء لم يجنوا أي ثمرة من ثمرات التربية. فالتربية

كانت وقفاً على الأغنياء وذوي المحتد الرفيع. أما الآخرون فليس من حقهم سوى تربية عملية نفعية، تكفي لسد حاجات الإنتاج. من هنا ندرك أن كل الحضارات الماضية، لم تقدم سوى بعض المقومات الثقافية المتوهجة التي كانت تطغى عليها، بربرية مخيفة. حتى أن هذه المقومات الثقافية المتوهجة كانت تتحطم تحت وقع أقدام الغزاة البرابرة، الذين كانوا لا يفهمونها ولا يقدرونها.

أما اليوم، فإن تلك الطبقة المغمورة، وبعد التطورات التقنية والاقتصادية والاجتماعية، قد انتقلت من عالم الفراغ الذي كانت تعيش فيه إلى المكانة الأولى في عالم العمل. وهي اليوم تعمل جاهدة من أجل الاستفادة من معطيات الثقافة التي تمكنها من أن تلعب دورها وتأخذ بيد الإنسانية نحو وحدة حضارية تعم كافة الفئات.

ففي فرنسا وبعض البلدان الأخرى لا يزالون يقسمون عالمهم إلى مدرستين: مدرسة للمجموع تقوم بالتعليم الابتدائي الذي يكمل في بعض الأحيان بالتعليم المهني، ويوجد توجيهاً نفعياً صرفاً؛ ومدرسة للنخبة تمتد إلى المرحلة الثانوية وتتضمن الثقافة الصرفة دون أي التفات نفعي، وبذا يسبغون على الثقافة القيمة الوحيدة التي يعتبرونها .. كما أن انجلترا نفسها، برغم الجهود التي تبذل منذ نهاية الحرب، لا تزال تحتفظ في تعليمها بذاك الطابع الارستقراطي، حيث الامتحانات والاختبارات تحاول إيجاد الفروقات الظالمة.

والقول بأن التفاوت في المواهب والاستعدادات الذهنية يبرر في أعين المحافظين هذا الفصل بين الطلاب الموهوبين والطلاب غير الموهوبين، هو قول حقيقي. فالتربية نفسها تعترف بوجود الفروق في الاستعدادات والذكاء والقدرات الذهنية. ولكن المشكلة تكمن في أن معظم الموهوبين ينتمون إلى طبقة اجتماعية معينة؛ ويندرون في الطبقات الأخرى. كما أن إعطاء المنح لبعض طلاب الطبقات الفقيرة لا يكفي، لأن ذلك يجعل الطبقات الفقيرة غير متساوية مع الطبقات المفضلة في فرص الانطلاق. والمشكلة هي في إيجاد الوسائل اللازمة، لرفع المستوى العام إلى ثقافة أعلى من الثقافة الثانوية، ولكن بأشكال معقولة ومنطقية تتيح لكافة الشبان نفس الفرص، أو على الأقل تتيح للعدد الأكبر من أبناء الطبقة الفقيرة، ما أتاحته للطبقة الغنية منذ بداية حياتها.

ذلك هو الشرط الأول للديمقراطية الحقيقة، التي تفترض في المواطنين والمواطنات: المساواة والمقدرة على أن يكونوا بأنفسهم فكرة صحيحة عن المشاكل الاقتصادية والاجتماعية والتشريعية والسياسية حسب وضعها بالنسبة للوطن وللعالم. وهذه النظرة الشخصية التي تسعى الديمقراطية لتحقيقها، تفترض قبل كل شيء معرفة دقيقة لعناصر هذه المشاكل المختلفة، مما يساعد على الإقلال من الخطأ ومن الأخذ بالدعايات المغرضة؛ كما يساعد على مقاومة الاندفاعات العاطفية. أنها تفترض وجود

الاستعدادات الضرورية للنظام الديمقراطي، كنظام اختبر بحرية تامة وبوعي كامل لكل معاني المسؤولية الجماعية والتضامن العام.

فهل يتيح التعليم الحالي فرص هذه المعرفة؟ وهل يتيحها لكافة الأفراد؟ هل يحضر هذا التعليم ناشئتنا ويعدها لفهم المشاكل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والقانونية؟ لا يسعنا إلا الاعتراف بأن فئة قليلة استطاعت أن تحصل على إعداد اقتصادي واجتماعي بسبب متابعتها لمناهج التعليم المهني، وحتى هذه الفئة القليلة، فإنها حصلت على معلومات تكنية جامدة، أكثر مما حصلت على تفهم متسلسل ومنطقي للمشاكل الاقتصادية والاجتماعية. ذلك لأنها حصلت على هذه المعلومات بواسطة تعليم عقائدي جامد ومتسلط، يفتقر إلى الفكر الحر والأنظمة التعليمية الصالحة؛ وهي بذلك تقترب من العمل الأناني أكثر مما تقترب من التضامن المعيشي في الحياة اليومية.

وعندما يطرح المفكر هذه الأسئلة، يثير أهم مشاكل التربية المعاصرة، لأن في الجواب عليها يكمن توجيه المناهج والأبحاث في الطريق الذي يجب أن تسير فيه، والذي يقربنا بل يوصلنا إلى التربية الحقيقية، هذه التربية التي يجب عليها أن تحدد بوضوح كلي المشكلات الحقيقية، وفرضيات الأبحاث.

ولكن هل وجود الديمقراطية حقيقة مسلم بها؟ أم هل يؤمن الناس بالديمقراطية؟ أن مجال الشك في ذلك واسع. كيف لا وان عدداً كبيراً من العلماء والمفكرين يقرون الفروقات الجذرية في ميادين التعليم، كأمر واقع

لابد منه. إننا ديمقراطيون بالأقوال فقط ما دمنا نقبل ببقاء القسم الأكبر من أبنائنا محروماً من المعرفة، تستعبده الدعايات المغرضة، فريسة اللامبالاة، غير متفهم للعالم الجديد الذي يعيش فيه. ونحن نسعى دوماً لإيجاد المبررات الواهية والأعذار السطحية متناسين أو ناسين أننا نمسخ الديمقراطية، وأن الديمقراطية الحقيقية هي في تعليم صادق وحقيقي لكل المواطنين.

إننا لا ندعي أن بوسع التعليم وحده أن يهيئ العالم المتأنسن أو الرجل الأفضل الذي يحلم به كل المربين الذين يؤمنون بعملهم: "يجب أن نغير في عشرين سنة الوضع الاجتماعي وأن نوجد عقلية جديدة متعاونة وقادرة على مشاكل الساعة وعلى إحلال التفاهم والسلام". هذه هي الفكرة السامية التي حلمت بها الجمعية العالمية للتعليم الجديد، فيما بين الحربين العالميتين. ولكن هذه اليوتوبيا انتهت إلى الفشل كغيرها من القوى الدينية والسياسية التي تتقاسم العالم؛ لأن عشرين سنة لا تكاد تكفي لإيقاظ العقول وتهيئتها للتقدم المرجو.

وإننا لا ندعي كذلك أن التربية قد حولت كل هذه القوى التي أشرنا إليها إلى قيم إنسانية مطلقة. فنحن لا نجهل خطر التقنية على الثقافة..كما أنه ليس بوسع التربية أن نتجاهل هذا الخطر، لأن خطرها يزداد إذا ما تجاهلناها ولا يعود بوسعنا آنذاك أن نطوعها لخدمة الإنسان. فيجب علينا في الوقت نفسه أن نرى سوية مخاطرها وفوائدها، منافعها وما يمكن أن تسيء به إذا لم تتناولها الأيدي الخبيرة. وفي الوقت ذاته نحن لا نحاول

الإقلال من قيمة الماضي ومن تراثه، فيكفيه فخراً أنه مهد للإنسان ليكون على ما هو عليه اليوم، بل أننا لنحرص على ذاك التراث أكثر من أي كان، إلا أننا لا نعتقد أن خير وسيلة للحفاظ عليه هي في الانطواء عليه مرتجفين إزاء كل جديد، فالهدف الأخير هو نمو، هو إمكانية امتداد أشمل وأوسع، إمكانية تنمية الفرد في كل شخص، والثقافة في كل نشاط إنساني. فينبغي إذن أن نلائم بين المثال التربوي وحقيقة الأشياء والأعمال، إذ لا يمكن للتربية أن تمضي وقتها في حل مشاكل متخطاة ساعدتها على حلها منذ خمسين سنة على الأقل علوم مجاورة لها نعني بها علمي النفس والاجتماع.

٤- المستجدات المباشرة لعلمي النفس والاجتماع

لنأخذ مثلاً ما كانت عليه الأساليب المتبعة تقليدياً لإعداد المناهج الدراسية: لقد كانت قائمة في أساسها على درس المحتويات والمعلومات التي يجب توزيعها سنة بعد سنة على ضوء ومتطلبات منطق الراشدين مع الاهتمام في بعض الأحيان بمبادئ استقرائية قد تكون القسم الأفضل فيها. كانوا يهتمون بالابتداء بالعناصر التي يعتقدونها الأبسط؛ ثم يوزعون المجموع بتقسيم وتسلسل غالباً ما يكونان فطنين، ولكن عيبهما أنهما يذهبان من فكرة مسبقة. فكانوا مثلاً يعتبرون أن لديهم سنوات سبعاً لدراسة التاريخ فيقررون بكل بساطة أن يقسموا التاريخ إلى مراحل سبع يدرس كل قسم منها في سنة دون الاعتبار بأن المرحلة الأولى المخصصة للقسم الأول قد

تحتوي على صعوبات رئيسية وعلى مشاكل معقدة تتعلق بالحضارات والنظم، كالديموقراطية الأثينية مثلاً، مما يجعلها صعبة المنال حتى بالنسبة للراشد، فكيف يكون حالها بالنسبة للمبتدئ، فيضطر الأساتذة آنذاك لإعطاء مبادئ أولية لا تكفي ولا تعني شيئاً بالنسبة للأولاد سوى كلمات مرصوفة لا يفهمونها.

فالمناهج القديمة تجعل ماهية الولد وماهية نموه فتكتفي بأن تعامله منذ سنيه الأولى بالطرق التي هي بالحقيقة أهداف التربية. فإذا كان المنهاج يريد مثلاً أن يعوّدِ الولد على التفكير المنطقي أو على التجريد، فإنه كان يبدأ معه بالتفكير المنطقي وبالتجريد، كأنما ينتظر منه بهذه الطريقة أن يصبح صاحب فكر منطقي يتوصل منه إلى التجريد.

فعلم نفس الولد الذي لم يُعرف إلا في نهاية القرن التاسع عشر أظهر أنه من الغباء أن نحاول معاملة الولد بنفس الطرق التي تصلح لمعاملة الراشد، مثلنا في ذلك مثل من يريد أن يغذي الطفل حين ولادته بشرائح اللحم المشوي بحجة أن اللحم مغذ. فالبرامج والمناهج يجب أن تكون متوافقة مع تطور الولد النفسي، وهذا لا يعني أننا ننتظر من علم النفس أن يحدد البرامج ولكننا نطلب منه أن يوصي لنا بالمواقف النفسية- التربوية التي تسمح بهذه الموافقة، وهذا ما جرب جان جاك روسو أن يبينه، إن لم يكن الشيء الوحيد الذي علق عليه أهمية قصوى معتبراً أن كل ما تبقى ليس إلا وسيلة تساعد على النمو، ولكنها ليست طريقة تتبع

في سبيل ذاك النمو، ولكن بعض من يدعون المعرفة بأحوال التربية، وبعد أن يوجهوا شيئاً من المديح لروسو، لا يلبثون أن يأسفوا لكون ذاك المربي الكبير عرض مثل هذه التطبيقات التي يعتبرونها خيالية وغير منطقية بل موضع نقد لاذع. لكن يجب القول بأن روسو استطاع منذ القرن الثامن عشر أن يبز كل أولئك المدعين ويخط طريقاً لعلم نفس دينامي وأفرادي يتلاءم كلية مع معطيات "العقد الاجتماعي" الذي لا يمكن بدونه فهم كتابه الثاني "اميل".

إن علم النفس الوراثي الذي يتتبع الكائن في نموه الذهني والعاطفي، وعلم النفس التفاضلي الذي يدرس الفروق الفردية التي يتبعها الكائن في سيره نحو بلوغ الرشد وتحقيق الثقافة، والتحليل النفسي للاوعي وللتواريخ المنسية، وعلم الأحياء الذي يقيس النمو الفيزي، وعلم النفس الاجتماعي الذي يدرس الوسط المحلي، كل هذه العلوم خلقت صعوبات جديدة للتربية أكثر مما ساعدتها على إيجاد حل لمشاكلها. ولكنه لا يجوز للتربية أن تتجاهلها لأن بعضها جرب أن يفسر كل شيء حسب مفهومه الخاص، أو لأن بعضها خرج عن نطاقه الطبيعي فراح يقرر بصورة نهائية لا تقبل الجدل الأهداف الأخيرة والمراحل التي يعتبرها ضرورية.

بهذا نكون قد انحرفنا عن الخطى العالمية التي تهدف إلى إعطاء كل نشاط، وكل معرفة إنسانية الشكل العلمي الذي يلائمها والذي تبقى بدونه غارقة في الاستقرائية البدائية. أن التربية علم من العلوم البشرية له

قوانينه وله منهجيته الخاصة، وزيادة على ذلك له نشاطه التعليمي، أي يسير نحو غائية معلومة، وهو بهذا يختلف عن باقي العلوم. إلا أن البساطة والجهل اللذين عولجت بهما حتى الآن أصبحا من المنسيات، والتربية العلمية أظهرت في نقاط محدودة، ولكنها واضحة "كعلم التدبير المنزلي مثلاً" ضعف وعدم كفاية الأساليب العادية للتقدير ولإحصاء النتائج، فزحزحت بهذا بعض الأفكار الثابتة تقليدياً، ولئن حاول بعض علماء التربية التجريبية أن ينسخوا مناهجهم عن مناهج علوم الطبيعة متناسين خاصية الفعل الذي يهتمون به أو المتطلبات الخاصة بالعمل التربوي، فإن ذاك لا يعني أنه ينبغي علينا أن نتجاهل هذه الأشكال الجديدة للبحث.

٥- المسائل التربوية الجديدة

نظراً لهذه الأسباب التاريخية، لم يعد بوسع التربية أن تحدد مناهجها وأساليبها وأهدافها كما كانت تفعل من قبل. فتطور المعارف وأسباب المواصلات وانتشار الثقافة في الجماعات بالإضافة إلى الاحتكاكات الإنسانية المتواصلة بواسطة السفر والمطالعات والسياحة وتداخل الحضارات والآداب والفنون، كل هذا من شأنه ليس فقط أن يغير المحتوى التربوي بل وحتى الوسائل والمناهج مما يعطيها أهمية تزداد دوماً، ووجهاً يتغير كل يوم.

فإلى أي حد أدركت التربية هذا الواقع؟ وإلى أي حد استطاعت أن تنجح في دعم هذه المستجدات والأساليب والأهداف الجديدة في

اهتماماتها. إلى أي حد نجحت في إعطاء الحلول المناسبة لهذه المشاكل، وفي إيجاد المناهج المتلائمة مع هذه المقاصد وهذه الطرق الجديدة؟ تلك هي بالضبط صعوبة المشكلة التي ينبغي علينا أن ندرسها. لأنه في وسط هذا التطور الهائل في قلب هذا العالم الذي يتعرف إلى أكبر وأسرع تحول عرفه في تاريخه، تتساءل التربية متشككة ومتحيرة بين القيم الأكيدة الماضية التي ترتكز عليها حتى الآن، كالعادات والتقاليد القوية في بلد واسع الثقافة، وبين القيم الجديدة المتداخلة التي تأتي بها الحضارة. إلا أن هناك شيئاً لا يحتمل الإبهام ولا الشك، إلا وهو المطامع والمسؤوليات الجديدة التي ينبغي على التربية أن تحدد موقفها منها، إلى جنب الطريقة الجديدة الوحيدة التي تسمح بالاقتراب منها للحصول على المنفعة الكبرى.

والمسألة الأولى الجديدة تكمن في أن الهدف التربوي لم يعد تكوين نخبة يُعدها إلى حد ما الوسط الاجتماعي أو المواهب الطبيعية التي تسمح لها بالتعمق في الثقافة إلى أبعد من المبادئ الأساسية الأولية، ولكنه من واجبنا الآن أن نرفع مستوى جميع الشبان إلى الحد الأدنى من الثقافة الحقيقية الضرورية. فالتفرقة لا تزال قائمة بين طلاب موهوبين يخصصون لدراسات طويلة وبين طلاب غير ذوي موهبة يزاحون عن الدرب ويُصرفون إلى الدراسات التطبيقية المهنية دون أية ثقافة إنسانية. أن تمديد سني الدراسة الإجبارية إلى السادسة عشرة اليوم (في فرنسا) وغداً إلى الثامنة عشرة حسب متطلبات الحياة الحديثة والعدالة والديموقراطية، هي

كالتطور العلمي والتكني، تبعد الفروقات وتؤمن الاختصاصات إلى سن متأخرة أكثر من ذي قبل وتعمل لأجل ثقافة أشد شيوعاً وغير ذات فروق. وإذا وُجد حقيقة بعض الأولاد الذين ليس بوسعهم أن يتبعوا هذه الخطى العامة، لوجب على التعليم بواسطة انتباه خاص أن يعطيهم العون اللازم. أما بشأن المتخلفين بصورة غير طبيعية، فيخصص لهم تعليم متناسب تطبقه معظم البلدان المتقدمة.

أما المشكلة الثانية فهي التلاؤم اللازم بين محتويات التعليم والبرامج والمناهج وبين المستجدات والحاجات الحضارية الجديدة، فهي تحتوي على تجديد المناهج ونظام الحياة والعمل المدرسي وملاءمة طرق التعليم للوظائف والأهداف التربوية الجديدة. فإذا كانت الحياة الحديثة تتطلب أن نكوِّن إنساناً قادراً على العمل الفعلي وعلى الفكر النظري، فيجب على التربية أن تضيف إلى برامجها هذه الاهتمامات الجديدة. وأول هذه الاهتمامات هو أننا نتوصل يوماً بعد يوم إلى إيجاد المكان الذي يُفرد للهو ولتربية دائمة ترافق الإنسان إلى نهاية حياته، فيتوجب عندها أن نطلب من التربية المدرسية كهدف أساسي أن تفتش عن أحسن السبل لتهيئة الولد والمراهق لهذه التربية التي تأتي بعد سني المدرسة. وهذه هي المشكلة الثالثة التي تعترض سبيل التربية. ولنلاحظ أن هذه المسألة تتضمن التربية الأولية التي يحققها الأهل لولدهم، فيصبح من واجب التربية أيضاً أن توجه بعض

عنايتها إلى الأقارب والعائلة، أو المربين الأول، كي تساعدهم في مهمتهم الدقيقة.

والتربية المدنية تعتبر ولا شك العامل الأشد شمولاً في التربية العامة إذ هي تهتم بكل الأفراد الذين سيصبحون مواطني المستقبل ومواطناته. ومن المؤسف ألا يكون لهذه التربية المكانة اللائقة بها في النظام التربوي، دون أن يعني ذلك وجوب أفراد نظام خاص يدرسها، ولا يهتم بشيء غيرها، إنما يجب الانتباه إلى أن برامج التاريخ والجغرافيا واللغات والآداب والفلسفة والعلوم وخاصة دراسة البيئة وأوضاع العمل والحياة الدراسية، إنما يجب أن تهتم أيضاً بهذه التربية المدنية وإفراد المكانة اللائقة لها مع إظهار ما لها من أهمية تخولها أن تكون المشكلة الرابعة بين المشاكل التي تعترض سبيل التربية الحديثة.

أما المشكلة الخامسة فهي في توافق التربية مع مستجدات العلوم الإنسانية التي تهتم بها مباشرة، كعلم الحياة وعلم النفس وعلم الاجتماع، ففي هذه العلوم تجد التربية الوسائل الضرورية لحل المشاكل التي لا يمكنها مجابهتها بدونها والتي عددناها فيما سبق: كمشكلة توافق الوسائل والتدرج التربوي مع التطور العام للوظائف الجسمية والذهنية والعاطفية والأخلاقية والاجتماعية للولد. فهذا التوافق يتيح فرصة إيجاد وسائل إعداد متناسبة أكثر، وتسهل بذلك التوصل إلى فهم الرياضيات المجردة والتاريخ بل وحتى الفيزياء، ثم مشكلة توافق البرامج والمناهج مع كفاءات واهتمامات الفرد، مما يسمح له أن يجد أفضل الطرق للوصول إلى ثقافة عامة ومتخصصة،

وأخيراً مشكلة تأثيرات الوسط العائلي والاجتماعي على نمو الولد والاحتياطات الواجب أخذها لتحسين التربية بعد الخروج من المدرسة، وحتى إذا لزم الأمر تحسين الطرق التربوية في المدرسة ذاتها.

والمشكلة السادسة والأخيرة، التي تساعد عل حل المشاكل السابقة، هي مشكلة المناهج التي تستعمل في إعداد المعلمين بالذات. إذ أن طريقة اختيار المعلمين وإعدادهم لمهام التدريس لها الأثر البعيد في حسن توجيه التربية المدرسية. إن الوظائف التي يجب تعديل طرقها وتنظيم مناهجها تزداد يوماً بعد يوم. ووظيفة التعليم هي أشد تلك الوظائف والمهام حاجة إلى هذا التعديل والتنظيم، نظراً لتغير معطياتها الدائم والمستمر. فالولد الذي نستقبله اليوم هو غير الولد الذي استقبلنا أمس، وهذا يختلف عنا عندما كنا في مثل سنه. كما أن العلوم والفنون والتقنيات والأوضاع المحلية والزمنية، واحتياجات الحياة لم تعد ذاتها.

فكيف يمكن للتربية أن تكون متفتحة دوماً لواجبات التقدم المستمر كي تساهم في تنمية فوائد العمل الجماعي، وتحت إشراف مفتشين ومستشارين أعدوا ليقوموا بهذه الأبحاث؟ تلك هي المشكلة الصعبة التي يجب علينا حلها، والتي يجب أن نجابهها مباشرة ودون مواربة، في السنين القليلة المقبلة، إذا كنا نريد للتربية أن تعيش، وأن تعطي الفوائد المرجوة.

وذلك أمر لن يتحقق دون إيجاد مبادئ تربوية تطورية، تتقبل المستجدات الحديثة، وهذا هو الشرط الأساسي للإصلاح. وقد أدى

الاقتناع بهذه الفكر إلى حدوث تزاوج أو تلاقي بين علوم التربية وعلم النفس، يتجلى فيما يسمى بعلم النفس التربوي التطوري، وهو العلم المعني بدراسة العلاقة بين القدرات والمعارف الجماعية المتأصلة والانحيازات الإسنادية والاستدلالية المصاحبة، حيث تؤثر هذه العوامل على التعليم الأكاديمي في السياقات الثقافية التطورية الحديثة مثل المدارس وأماكن العمل الصناعية.

الفصل الثاني

أساليب تربوية حديثة

التربية السليمة لا تفيد الفرد فقط بل تفيد المجتمع بأكمله والتربية تكون بمعرفة الفرد ما هو الخير وتقديره إياه، وهو أيضا المنطق الأساسي لتكريس قيم الأصالة في المجتمع في إطار مشروع حضاري متكامل، وإذا كان الهدف الأساسي للفكر التربوي، هو ذلك المشروع الحضاري، فإنه يستند بالضرورة إلى عملية التواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل من جهة، والتفاعل مع معطيات المجتمعات البشرية، على اختلاف نماذجها، زمنياً ومكانياً، من جهة أخرى، وهذا يعني التفاعل مع ما أنتجته البشرية من نظريات تخدم التوجهات العامة للشعوب والأمم، بحيث يتحول هذا التفاعل باتجاه تطوير النظريات المحلية، وتعميق علاقتها مع طموحات أبناء المجتمع وذلك يتطلب بالضرورة عدم الوقوف أو الجمود عند الأساليب القديمة، ويعني بالتبعية دراسة الأساليب التربوية الجديدة.

إذا نحن بدأنا بحثنا بدراسة الأساليب الجديدة، فإن ذاك لا يعني أننا نقبلها بدون مناقشة: إننا نحاول أن نحلل وضع التربية في العالم، ولابد للتربية في عالم يتطور بسرعة كعالمنا من أن تتجدد بعض الشيء. أن هذا التجدد حدث في الماضي ولكن على دفقات متقطعة ومتخلفة مما كان له النتائج السيئة في التطور الإنساني عامة. فيجب أن يتم هذا التوافق

الضروري بتعقل وبإنسانية، أي بدون أخطاء وبدون خوف، فيراقب باستمرار ويحاط بكل الكفالات اللازمة. لكنه يجب قبل كل شيء أن يسمح لرجل الغد الذي هو طفل اليوم أن يعيش حياته كإنسان وأن يحل مشاكل تلك الحياة التي هي غير مشاكل الأمس.

ولابد لنا هنا من الإشارة إلى السهولة المفرطة والخطرة في الوقت نفسه التي يحاول الناس بها أن يقابلوا بيت التربية التقليدية والتربية الحديثة. فمن جهة ترى البعض يهاجم الأساليب الجديدة ويتهمها بأنها تشجع على الكسل وتخلق النفور من العمل كما تشجع على الفوضوية وتحرض على التهرب من الأنظمة والقوانين التي طالما خلقت روح الترتيب وهذبت النفوس، ومن جهة أخرى نرى البعض الآخر يحاول أن ينفي أية قيمة للسلطة والنظام ولتدخل الراشد في حياة الولد، بل وينفي أية قيمة للنظام والقوانين القديمة كلها وحتى للمبادئ السهلة المتسلسلة للمعارف التقليدية. ويؤدي بنا الحذر الزائد الذي نخبر على التزامه إلى خليط انتخابي لمختلف المبادئ التي قد تجعل الولد يفقد اتجاهه الصحيح بينما كان من الواجب أن نسمو فوق هذه المتضادات وأن نسكب القيم الجديدة والقيم التقليدية الناجعة في بوتقة واحدة جديدة تؤمن لنا حلاً يحيط بمكانة المشاكل والصعوبات.

فسوء التفاهم المتبادل هذا من شأنه أن يسيء إلى تقدم التربية الحقيقي؛ وبوسع موقف أشد اعتدالاً وأشد منطقاً أن ينتصر على هذا كله.

ومما يزيد المشكلة تعقيداً أن هذا الخليط الجديد الغير متناسق يجعلنا في حيرة حول كيفية التعرف إلى الجديد أو إلى القديم على حدٍ سواء. لهذا سنجرب أن ننطلق من الأوضاع المتجددة لأنها وحدها استطاعت أن تشعر بأخطاء وضعف التربية القديمة، إلى جنب شعورها بالحاجات الجديدة.. كما سنجرب أن ننظر إلى ما يطبق حالياً بعين الناقد الإيجابي.

١- موقف جديد تجاه الولد

هل هو علم النفس الحديث الذي أوحى بهذا التغيير الجذري في موقف المربي تجاه الولد، مما أدى إلى تسمية القرن العشرين، بعصر الولد؟ إننا لا نعتقد ذلك، لأن هذا التغيير موجود عند روسو. كما أننا نجد الاهتمام بأمر الولد والنزول إلى مستواه الفكري، عند كافة المربين الجدد أمثال "بستالوزي ودكرولي وديوي وكرشنستينر، ومدام منتسوري، وكوزينه. ولعل المربية الإيطالية مدام منتسوري كانت أول وأفضل من أسمع العالم احتجاج الطفل على إهمال حقوقه ومحو شخصيته –فهو وإن كان صغيراً كائن له شخصيته– في عالم لم يعطه المكان اللائق به، بل عامله معاملة كائن متخلف ينبغي إيصاله بأسرع وقت ممكن إلى سن الرشد. فهو فيه كائن مزعج، يكسر ويوسخ ويحطم. ومن أجل ذلك ضيق عليه وحصره وشده بالأقمطة. والراشد الذي تعود حياة الحرية لا يشعر بثقل القيود التي فرضها على الطفل وجعلت حياته شبيهة بالسجن.

وهكذا تزعمت المربية الكبيرة مدام مونتسوري الحركة الاجتماعية التي قامت لترعى الطفل والتي عبرت عنها بقوة في كتابها "الولد" حيث تقول: "لا ريب أن العلوم ساهمة في المحافظة على صالح الولد، كما أن العناية الصحية خففت نسبة وفيات الأطفال. ولكن الولد ظل ضحية العمل في المدرسة. ولكن أخيراً وبعد سنوات من الدرس، توصلنا إلى اعتباره كائناً إنسانياً نسيه المجتمع بل نسيه أولئك الذين يحبونه، والذين أعطوه الحياة.

من هو الولد؟ وكيف ينظر إليه؟ أنه مزعج للراشد الذي يعود من عمله منهوك القوى في آخر النهار.. ليس له مكان في المنزل الذي يتضاءل حجمه يوماً بعد يوم في المدن الحديثة حيث تتكدس العائلات... ليس له مكان في الشوارع لأنها تعج بالسيارات ولأن أرصفتها لا تكاد تسع الذين يسيرون عليها... أن الراشد لا يملك الوقت الكافي للاهتمام به حتى في الحالات المستعجلة، إذ يذهب الأب والأم سوية إلى العمل، وحتى عند عدم وجود العمل فالفقر يرهق الطفل ويجره إلى عالم الكبار هذا في العائلات الفقيرة، أما في العائلات الغنية فإن الطفل يزاح من الطريق ويعهد به إلى غرباء لا يعرفهم يعنون به مقابل بعض الدراهم. فليس للطفل مأوى يحس فيه بأن شخصاً ما يحبه ويفهمه ويهتم به.. وحيث يقدر أن يقوم بحرية بالنشاط الذي يتطلبه عمره يجب عليه أن يبقى دائماً هادئاً، أن يصمت

وألا يلمس شيئاً لأنه لا يملك شيئاً. كل شيء هو ملك للراشد لا يمس ومحرم على الطفل.

بل هناك نوع من الصراع بين الراشد والطفل، وهناك تناقض كبير بين طرق عيش وإحساس وتفكير وعمل الراشد وبين الطرق الخاصة بالطفل. وذلك لا يعود إلى أن الراشد يرفض أن يلبي رغبات وحاجات الطفل، بل إننا نراه يفعل ذلك أكثر من اللازم وفي غير الأوقات المناسبة، فبدل أن يدعه يجرب ارتداء ثيابه متعوداً الاعتماد على نفسه وعلى قواه الخاصة فيحصل بهذا على المبادئ التربوية الأولى، بدل كل ذلك نراه يسارع إلى مساعدته على ارتداء ثيابه كسباً للوقت.

إن هذا التضاد بين الراشد والطفل يعود إلى عدم قدرة الطفل على اللحاق بالراشد الذي يسير ويفكر ويعمل كراشد والذي يطلب من الطفل أن يتبعه في كل ذلك على أقدامه الهزيلة التي لا يمكنها أن تسير بسرعة. فللولد إمكاناته الخاصة المحدودة لا يقدر أن يتخطاها، بل يجب عليه أن يسير خطوة خطوة كي يجتاز بأمان مراحل نموه الطبيعي. فعندما يرى نفسه مضطراً إلى أن يساير الراشد لا يجد أمامه إلا الرفض والغضب اللذين يعتبرهما الراشد نزوة يجب القضاء عليها. فالرجل الكبير مثلاً لا يستطيع أن يفهم حركة يقوم بها طفله: كنقل حزمة من الغسيل من كرسي إلى آخر ثم إعادتها إلى مكانها الذي كانت فيه. فهو يتضايق منه ويريد إيقافه. إلا أن

مدام مونتسوري تصيح بشدة: "إياك أن تفعل، واعلم أن الطفل يقوم بعمل ضروري لإثبات قدرته على الحركة وبالتالي لإثبات شخصيته".

والمربية الإيطالية تتطرق في تحليلها إلى مواضيع أخرى غير الأفعال التربوية: فتتكلم عن المؤثرات الاجتماعية أو الاقتصادية التي أدت إلى تفكك العائلة، وعن بؤس المساكن الحديثة وأوضاع الحياة فيها. لذلك من الواجب عدم الخلط بين الحركة الداعية إلى تحرير الطفل وبين حركة كيزرلنج الأمريكي التي تسمح للطفل أن يفعل ما يريد، بحجة الحرص على عدم خلق مركبات نقص وعقد نفسية في شخصيته.

والواقع أن التحرر الذي تدعو إليه مدام مونتسوري لا يعني الفوضى، ووجوب احترام شخصية الطفل لا يبرر تركه يفعل ما يشاء من غير رقيب. مما يؤدي في بعض الأحيان إلى ما نراه اليوم من عصابات الشبان الجانحة وحركات المراهقين العنيفة. ونحن نسوق هذه الملاحظة إلى الأهل الذين يريدون أن ينشأ أولادهم حسب قوانين التربية الحديثة المتحررة، فيتركون لهم العنان ليفعلوا ما يشاؤون، فإذا ضاق بهم صدرهم، ولم تعجبهم تصرفاتهم انقلبوا إلى محافظين يتصرفون بقساوة مفاجئة، مما يؤدي إلى عكس النتائج التي تهدف إليها التربية الحديثة.

كما يجدر بنا هنا أن ننبه إلى الخطأ الكبير الذي يرتكبه أولئك الذين يسيئون فهم الطرق الجديدة للتربية، فيظنون أن التربية الحديثة تعني أن ندير ظهورنا لكل ما أعطته التربية التقليدية وأن نرخي لأطفالنا زمام الأمور

فيتصرفون على هواهم. أن نظاماً كهذا تترك فيه الحرية دون أية مراقبة أو توجيه، لهو أشد ضرراً من تربية تقليدية تفرض على الأطفال بالقوة، ويجبرون على إتباعها صاغرين.

٢- التربية (الحس- حركية)

ومراقبة الطفل أتاحت اكتشافاً جديداً عم المدرسة الابتدائية وامتد إلى البيت، بشكل لعب ومجموعات ألعاب تربوية وعلمية نعني بذلك الأهمية المعطاة حديثاً لحواس وحركية الطفل معاً؛ فدراسة الطفل أتاحت للعلماء أن يكتشفوا أن طريقة تفكير الراشد التي ترتكز على التجريد أو على الألفاظ لا تعني شيئاً بالنسبة للولد، ولذا فإنه من المستحسن أن يمر المدرسون مهما كان مستواهم العلمي. في مرحلة تدريب خاص في مدرسة للأولاد. فالمسافة التي تفصل الراشد الجاهل عن الراشد العالم أقصر من المسافة التي تفصل الراشد عن الولد.

والاكتشافات النفسية، وهي بهذا تؤيد أفكار المجددين التربويين، أظهرت أن تمرين الحواس والإنماء الحركي تسهل السيطرة على النفس أولاً والفهم التجريدي لبعض المعطيات التي تبقى سطحية وكلامية لولا ذلك ثانياً. عن هذا الاكتشاف تبحث التمارين المادية التي نراها في أشكال مختلفة عند المجددين بل أن بعض الأساليب الجديدة جعلت من التمارين الحس– حركية القاعدة الأولى للتعليم.

وطريقة مدام مونتسوري في استعمال الأدوات التربوية التي تساعد وتعد للتحصيل الذهني، كالترصيع والتعليب ومناشير الحجم ومربعات الكبر ومقاييس الطول التي تساعد في العمليات الحسابية ولوحات الألوان والأحرف الخشنة الملمس المفصولة بعضها عن بعض، هذه الطريقة معروفة، فالولد يستعملها في البدء كي يلعب بها عندما يخطر ذلك بباله ولكنه لا يلبث أن يجد نفسه قادراً على تطبيق التمرين الذي تهدف تلك الأداة إليه، فينطلق من هذا المجال الحس- حركي إلى التحصيلات المجردة الأكثر صعوبة. فمن طريق العمل اليدوي يصبح النشاط أكثر تفهماً وأبعد مدى، متبعاً في ذلك الطريق الذي يعتقد العلماء أن الجنس البشري اتبعه في تطوره الحياتي، إلى الانطلاق من المحسوس إلى المجرد.

والملاحظ أن الأدوات والألعاب التعليمية تتكاثر وتعرف نجاحاً قل نظيره. فبعد أن كانت معممة لسني التعليم الأولى امتدت إلى أدوار أكثر تطويراً وتجريداً في الحساب وحتى في اللغات، وأدوات كويزونير اليوم تصنع قضبان ألوان تساوي مجموعة وحدات، ولكن هذه المجموعة ذاتها يمكن أن تؤخذ كوحدة مقابل مجموعات أوسع وأشمل، مما حول إليها انتباه المدرسين والأساتذة في سبيل تعليم الجبر وغيره.

ولكن المشكلة هي أن هذه الأدوات غالباً ما استُعملت بمفردها كبلسم شافٍ كافٍ إلا أن التجربة أظهرت أن نجاح هذه الطريقة إنما يكمن في أسلوب استعمال الأدوات، فبعض الأطفال كانوا يولعون بهذا الأسلوب

الذي يعتمد على الإحساس والحركة عندهم، مما جعله عظيم الفائدة، ولكن قسماً من الأطفال لم ينسجم معه، فكان يقبل عليه مكرهاً، مما جعله في بعض الأحيان عديم الفائدة. أن كل تمرين حسي في حالة فصله عن الهدف الفكري الذي يعطيه الحياة والمعنى، وعدم تشكيله جزءاً من مجموع أفعال انعكاسية، تهتم باحتياجات الطفل وبإحساساته، لمصيره الفشل. لذا يحسن تفضيل الأدوات والألعاب التي تكون أقرب إلى الحياة من الأدوات المجردة الصرفة، مع إعطاء الأفضلية بالطبع للأدوات التي تثير العمل والنشاط الذاتيين.

وعلى الرغم من موضوعية هذه الدراسة، فإنه لا يمكن الجزم بوجوب انتقاد تجريدية هذه الأدوات، أو بوجوب مدح العون المادي الملموس الذي يمهد الطريق للتجريد الفكري. أن هناك تناقضاً بين فكرة تربية متناسبة مع علم نفس الطفل ومع صنع أدوات حسب مفاهيم الراشدين. فالبحث قد كشف عن هفوات في مفاهيم التربية الحسية التي يمكن أن تبرر هذه التطبيقات. غير أنه لابد على ضوء هذه التجربة من قبول فعالية بعض تطبيقات هذه الأدوات. وإذا وجب أن ننبه إلى خطورة بعض المفاهيم التي لا ترتكز على التجربة؛ فيجب علينا أن لا نقع في تربية لا تعني شيئاً بالنسبة لحاجات ومطالب تقدم وتطور الولد.

وبدون أن نقلل من أهمية هذه التكنيات، وأدوات العمل التي تشكل الطريقة الوحيدة لإدخال الواقع إلى الأفكار النظرية، يجب القول بوضوح

أن هذه الأدوات ذاتها لا تقرر نهائياً قيمة أي طريقة. وهذا القول يصدق على الكتب والوسائل السمعية– البصرية، والمطبقة في المدرسة، حتى على أجهزة الفيزياء. ونحن نلمس هنا الهفوة الثانية التي يجب تجنبها في فهم الطرق الجديدة. فترتيب القيم التربوية التي تقدم الأساليب على التكنيات، والتكنيات على الفكر يجب أن تحترم دوماً وإلا وقعنا في أسوأ إبهام تربوي.

٣- القيمة التربوية للعب

إن فكرة استخدام اللعب كوسيلة للإنماء، لا يمكن أن تولد إلا من إرادة حازمة تبقى مطابقة التعليم لماهية الولد الحقيقية؛ لأن انصراف الولد إلى اللعب، على اعتباره الفعالية الجدية في حياته، والأكثر قابلية لإطلاق قواه الكامنة، لا يعني بالنسبة للراشد إلا نوعاً من السخف، أو من اللهو، الذي يريح الأعصاب دون أن ينفع أو يهذب ولأن العمل في نظره هو الشيء الجدي الوحيد.

على أن علماء النفس، الذين اتبعوا في هذا العرف علماء التربية، استطاعوا أن يكشفوا عن القيمة الحقيقية للعب؛ فهو لا يعني السلوى والمتعة فقط، بل هو بالنسبة للولد، وقبل كل شيء، وسيلة قيمة لنموه الجسمي، الحس– حركي، أنه نوع من الإعداد الغريزي لبعض الملكات التي تمكن الولد من العمل، مسيطراً على نفسه، موجهاً انتباهه وجهده، من أجل هدف معين ومحدد. أنه ينبه المخيلة، ويركز الإرادة، ويعوِّد بطريقة طبيعية على احترام النظام، ويبلور المناقب الاجتماعية، فيتعلم الولد إطاعة

القوانين والإسهام في كافة النشاطات، وكما قال "كي": "اللعب يعد الولد وينميه".

من هنا ظهرت فكرة استخدام هذا الميل الطبيعي، وفق المفاهيم الجديدة، التي ليست في الواقع تفاؤلاً غريزياً أو سطحياً، إنما إرادة فعالة تريد أن تستغل كل المعطيات الإيجابية في سبيل تقييم عدد من التمرينات التي تسهم بنصيب وافر في المكتسبات الإيجابية، المعطاة بطريقة جذابة. أن تربية الولد الأولية قد استفادت كثيراً من هذا التقييم، ولا يجهل أحد أن بالإمكان الاستفادة منه حتى في سن متقدمة. إذ أنه من السهل أن يتعلم شخص ما لغة حية جديدة، إذا بدأ برقص أو غناء بعض أناشيدها، أو بإقامة مخيمات أو مباريات تتلاءم مع روح الشعب الذي يتكلم تلك اللغة.

أما إذا جربنا تحويل كل النشاط المدرسي إلى نشاط يعتمد فقط على اللعب، وإذا رفضنا الانتقال من مرحلة اللهو إلى مرحلة الجد، هذه المرحلة التي تثير رغبة الولد بالعمل الذي سيمارسه عندما يبلغ سن الفهم، إذا جربنا ذلك نقع في خطأين: الخطأ الأول: التعميم المبالغ فيه؛ والخطأ الثاني: التمادي في تربية محضة للأولاد إلى ما بعد سن الطفولة، وهذا يعني عدم تقريرنا لمبدأ تطور الولد ومراعاة هذا التطور. عدا عن أن ذلك يجعلنا نفهم الاتهامات التي توجه ضد الوسائل الجديدة ونعتها بأنها عرضة لأعمال صبيانية، أو أنها تعتمد أكثر من اللازم على الطبيعة. وهذا في الواقع هو تأويل خاطئ.

٤- التربية الحسية

هناك حقيقة أخرى أسيء فهمها، تلك هي التي تعمل على إحلال الطرق الحسية التي يسهل الانتباه إليها: كالصور والأفلام، وبقية الوسائل السمعية البصرية، مكان الوسائل اللفظية والكتابية. ولكي نعطي هذه الطريقة حقها من التقدير، يجب أن نعلم بأن التربية، طوال أجيال عديدة، لم تكن لتقرر: أن دراسة الأشياء بذاتها يمكن أن تحل محل دراستها في الكتب. مع أن الطريقة المثلى لفهم الظواهر الطبيعية والإنسانية، هي بالاحتكاك المباشر مع الأشياء، هذا الاحتكاك الذي من شأنه إثارة الاهتمام والتساؤل، لأنه واقع ملموس وحي، يسهل الفهم ويساعد على إيضاح الحقائق. ومبادئ "دكرولي" الشهيرة "المدرسة والحياة بالحياة" تستوحي هذه الطريقة، مثلها في ذلك مثل تأكيدات "ديوي" عندما يقول: "كل ما يمكننا أن نسميه موضوع دراسة، سواء التاريخ أو الجغرافية أو الحساب، يجب أن يتفرع عن أدوات مستعارة من الحياة اليومية".

وهكذا أصبح بوسع التقنيات الحديثة أن تنقل بواسطة الصور والأفلام المتحركة، والتلفزيون وغيرها إلى العالم أجمع. وهذا هو الاحتكاك المباشر بالحياة، كمن يقوم برحلة كبرى يرى خلالها الأشياء القديمة والحديثة، والتي تعود إلى مختلف الحضارات البعيدة والقريبة.

إن هذه لتسهيلات لها أثرها في حياة الطفل أردنا ذلك أم أبينا. ويجب أن تستقبل بالترحيب الذي يليق بأهميتها. ولكننا مع الأسف لا

نستفيد منها إلا قليلاً. وذلك لعدم توفر الإمكانيات المادية، أو لضيق وقت التعليم الثانوي أو إلى النقص في الإمكانيات التكنية اللازمة لذلك.

فالأساس النفسي لهذه التربية الحسية، التي يجب ألا نحط من قدرها، يكمن في أنها تعتمد على ملكة ذهنية طالما أهملت، وهي الحدس فهذه المعرفة الحدسية تستغني ظاهرياً عن وساطة التفكير أي عن التحليل والمنطق والشرح، ذاهبة في ذلك عكس التربية التشتيتية. أن الواقع أو الصورة التي تمثله يخاطب العقل دون أن يتكلم وهو يفهم دون أي شرح لفظي. أن تمارين ملاحظة الواقع ومجموعات الوثائق العلمية الطبيعية في الجغرافيا والتاريخ والأحواض المائية الحيوانية وعرض الأفلام والتلفزيون المدرسي تظهر مكانة هذه الطريقة الجديدة التي تسربت قليلاً أو كثيراً إلى كافة المدارس على المستوى الابتدائي أكثر منها على المستوى العالي، وبشكل خاص في البلدان الغنية أكثر منها في البلدان الفقيرة.

والمشكلة هنا أيضاً تكمن في اتخاذ البعض للأسلوب دون الروح، فهم يعتقدون أنهم يعتمدون التربية الحديثة لأنهم يأخذون مثلاً الأولاد في نزهات أو يعرضون عليهم أفلاماً سواء في دور السينما أو بواسطة التلفزيون. أن التجربة تبين أن بعض تلك الصفوف أو بعض تلك النزهات ليست في الواقع إلا إصغاء سلبياً لمعلم يتكلم (لاحظوا هذا... لاحظوا ذلك... انتبهوا) أو نزهة سريعة سطحية ومشوشة.

فالخطأ هنا في كونهم يعزلون ملكة ذهنية واحدة وينتظرون منها كل شيء. أن الحدس لسوء الحظ لا يكفي دوماً ولا يغني عن استعمال الكلمة. أن ما لا يعبر عنه لا يفهم، والكلمة خطر كبير للمربي لأنها نوع من الخداع إذا لم يرَ الولد فيها شيئاً، ولكنها في الوقت ذاته إذا وُزنت وفهُمت وربطت إلى تجربة ما، فإنها تصبح وسيلة الفكر الغنية للتفاهم والتقدم والرقي.

ورأى البعض أيضاً أن التربية الجديدة تضمر العداوة للكتاب. لا ريب أنه بإمكاننا أن نكره الكتاب مع روسو عندما يتكلم عن شيء مجهول، أو عندما لا يتناسب محتواه مع التجربة الشخصية، ولكنه من الخطأ أن نعتبر الكتاب بذاته حاجزاً في وجه التربية، ويجب أن نرى كيف يهرع تلامذة المدارس الحديثة بصورة طبيعية إلى مكتبتهم يفتشون في بطون كتبها عن جواب لمشكلة اعترضتهم في حياتهم الواقعية. ونحن إذا تعدينا هذا إلى عالم الأدب، ألا يصبح الكتاب ذاته المشكلة الحقيقية التي يجب تفحصها ودرسها وتقديرها؟ فقيمة المنهج ليست في الأشياء ذاتها أو في طرق التوصل إليها، ولكن في الروح التي تحركها، وهذه الروح تعني قبل أي شيء أنه ما من معرفة حقيقية بدون تجربة حقيقية، وأنه ما من ثقافة إلا بعد المرور بالتجربة الذاتية وبعد هذا يأتي التفهم الشخصي للمستجلبات الخارجية.

ومن جهة ثانية، فقد أثبتت الأبحاث الكثيرة أن رؤية أو تجربة ما لا تكفي، فإذا نحن لم نتوجه إلى الطبيعة أو الحياة بأسئلتنا، إذا لم نستفسر منها، فإنها لا تجيب. إذا توجهنا نحوها بأسئلة جاهزة أو ليست منا أو أننا لا نفهم مداها، فالملاحظة تكون آنذاك ميكانيكية صرفة ولا تقوم بأي إعداد نافع، فيخيل غلينا أننا فهمنا والواقع أننا لم نلحظ إلا الظواهر، وتكون النتيجة فهماً رخواً وسطحياً لأن الملاحظة هي في الأصل جهد عقلي وليست نشاطاً سلبياً حسياً.

فالاستعانة بالحس في التربية ليست إذاً إلا شرطاً أولياً أساسياً ضرورياً ولكنه غير كافٍ؛ ويجب بالإضافة إلى ذلك تنمية وضع فاعل تجاه الواقع، وتبدو هذه الضرورة أشد إلحاحاً لأننا نعيش وسيعيش أولادنا في عالم كثرت وستكثر فيه الصور وامتد حقل البحث إلى البعيد البعيد بواسطة الرحلات وبتأثير المعلومات التي تنقلها يومياً المجلات المصورة والجرائد والإعلانات والراديو والتليفزيون، مما يخلق عند الولد نوعاً من التشتت الذهني ومن السطحية والسلبية ويكون له الأثر البالغ الضرر في الصحة العقلية وفي حياة ديموقراطية حقيقية. يجب بفضل تربية فاعلة حقة أن نخلق في رجل الغد أفعالاً انعكاسية وملاحظة بطيئة وحذراً ناقداً وإرادة منهجية متفحصة وأوقاتاً للتفكير والتأمل. بهذه الطريقة فقط نربيه تربية حديثة، وليس بتجاهل حقائق قد تكون فائدتها عظيمة وبإمكاننا أن نسيطر عليها ونسيرها في خدمة الإنسان.

٥- الأساليب الفعالة

إذا كان هناك أساليب قد نجحت إلى حد بعيد في التطبيق التربوي فهي دون منازع الأساليب الفاعلة إذا أصبحت القاسم المشترك لكافة المربين. فغالبية الدول تستلهمها في سياستها التربوية، من الاتحاد السوفياتي إلى الولايات المتحدة الأميركية.

والواقع أن سقراط وأفلاطون قد بشرا بها منذ العصور القديمة. فطريقة سقراط الاستقرائية وفنه في جعل محدثه يكتشف الحقيقة التي يريده أن يصل إليها تقترب إلى حد بعيد ومن بعض وجهات النظر من الأساليب الفاعلة. صحيح أنها من بعض النواحي الأخرى كلامية، ولا تقرر شيئاً جديداً، إنما تعود إلى محتوى محدد منذ البداية، فهي بشكل خاص طريقة تحليلية استقرائية، أكثر منها استنتاجية.

كل هذا لا يمنع وجود اختلاف كبير في كيفية تأويل هذه الطريقة، وذلك لسبب بسيط: فهي تطبق منذ الطفولة الأولى حتى الجامعة، ولكنها لا تتناسب دوماً مع تطور السن والحاجات مما يجعلها عرضة لمختلف الانتقادات.

فالتردد سببه قبل كل شيء تحديد المعنى الصحيح لكلمة فاعل. فالفعالية متعددة الوجوه والمعنى الأول الذي ينسب إلى هذه الكلمة كان يعني نشاطاً مادياً خارجياً، وأصبح هذا المعنى يطلق على كافة المنجزات المادية التي ترافق النشاط المدرسي كالرسم والتصوير وتقطيع الورق المقوى،

وكافة المنجزات اليدوية كبناء قصر بواسطة الكرتون أو صنع تصميمات ناتئة في الجغرافيا أو تربية النباتات المختلفة وتربية الحيوانات وتحضير معرض عن البحوث المتعلقة بنقطة ما، والمنجزات الدراسية أو الموسيقية والرقص الخ. ولوحظ أن الاهتمام بالشكل وحتى بالإملاء يمكن أن يثار بسهولة أكثر إذا ما كلف الطلاب أن يطبعوا نصاً من تأليفهم أو تبادله بواسطة المراسلة مع مدارس أخرى، حسب طريقة فريني.

ومن جهة ثانية فإن كل منجز عملي يرافق جهد التصور الفكري يساعد إلى حد بعيد في فهم المعرفة المجردة. فالتركيبات الرياضية التي يقوم بها الأولاد على اختلاف مستوياتها. هي نوع من التجربة الرياضية الضرورية بالنسبة للولد، وهي في الوقت نفسه تساعد الولد الذي لم يتم نضجه بعد أو غير الموهوب على تفهم المعرفة المجردة، إذ تحددها وتجعلها أثراً فاعلاً في نضجه فالطريقة المتبعة حالياً في تعليم الرياضيات والتي لا تعتمد منذ البداية على تجارب معاشة ومرموزة من الطلاب تعرض الأكثرية منهم للفشل في محاولتهم درس الرياضيات.

وأساس هذه الطريقة يكمن في كون العمل يسبق الفكرة عند الولد، مثله في ذلك مثل الجنس الإنساني كله، حيث الفكرة تنبع من العمل. بإعطاء الأهمية للتركيز العملي في السنين الأولى ولتناسب الحركات مع الإحساس والأفكار، إنما يهيئ للتجريد الحقيقي ويبعث الحياة في الكلمات والأفكار. ويخشى البعض أحياناً من أن هذا المحتوى الحسي الحدسي

الفاعل قد يمنع الولد من الارتفاع إلى مستوى ذهني صرف، واعتراض كهذا يصح لو أن التجريبية ليست الوسيلة التي تظهر الحدود التي يجب على الولد أن يتخطاها، فالتجريد هو فن استخلاص المبدأ العام من الحسيات، هذا المبدأ الذي يرتفع ارتفاعاً أعلى من تجارب معدودة محدودة، مما يتلاءم مع ضرورة التجربة والتصميم أكثر مما يتلاءم مع نقل المبادئ التجريدية المحضرة سلفاً. فتعارض الحس والتجريد ليس إلا تعارضاً مزيفاً، وواجب التربية الصحيحة الأول هو أن تعطي وتعلم المبدأين معاً.

فقط أولئك الذين لم يمارسوا العمل اليدوي أو الذين مارسوه كنوع من الترويض لا أكثر، أولئك هم الذين يجهلون الحسنات التربوية لهذه التنشئة الفعلية للفرد عندما تتوجه كما يجب. فعندما يُترك للولد حق اختيار ما يجب أن يحققه، سواء أكان ذلك في بحث الأساليب أو الفرضيات أو تصميم العمل والأدوات والمواد اللازمة لمراقبة النتائج، وبتعبير آخر، عندما لا يكون العمل اليدوي نوعاً من الترويض الميكانيكي ولا نوعاً من التسلية لتمضية الوقت، فإنه يساهم ليس فقط في إعداد الملكات اليدوية (كالمهارة والدقة والرصانة) بل في تهيئة الفكر كله، بصفاته جميعها، كالذوق الفني والمداومة والعمل ومراقبة النفس.

ولكن هذا لا يعني أن العمل اليدوي يكفي وحده في الأساليب التربوية الفاعلة. فالذي نلاحظه أن العمل اليدوي ذاته يمكن أن يُعلم ميكانيكياً كأي تطبيع آخر، ويكون الحال هكذا عندما نعطي الأولاد تصميمات جاهزة لما

يجب عليهم أن يقوموا به، وعندما نجعلهم يشتغلون طوال أشهر على قطع من الخشب أو الحديد ليست لها بالنسبة إليهم أي معنى، والتي تصلح فقط للعرض في واجهة ما، أو عندما ندربهم على العمل في وضع معين وبطريقة معينة مما يتيح لهم الإعداد الميكانيكي لعمل ميكانيكي.

وعلى العكس من ذلك، فإن بإمكان الطالب أن يكون فاعلاً في نشاط داخلي ذهني محض، دون القيام بأية حركة. مثال ذلك عندما نطلب منه أن يبحث بطريقة سليمة عن حل لعملية رياضية أو عن ترجمة لنص بلغة أجنبية. فعندما يعمد الطالب، في سبيل ترجمة هذا النص، إلى المعجمات يستنطقها معاني الكلمات حرفاً حرفاً ثم يلصقها بعضها بالبعض الآخر، إنما يقوم بعمل سلبي ميكانيكي لا قيمة له ولكنه يقوم بعمل صحيح إذا انصرف إلى استنطاق النص وإلى تفهم إشاراته النحوية ووصل الكلمات ببعضها ثم وصلها بكامل النص. نريد من هذا الاستطراد القول أن النشاط الخارجي لا يعني دائماً عمل الكائن بكليته المنتبهة الخلاقة، وأن هذا العمل المثمر قد يوجد في عمل ذهني داخلي محض. كذلك يجب علينا الانتباه إلى بعض الأقوال التبسيطية، كقول جانسبرج الذي يقارن بين مدرسة القعود، حيث يتعلم الولد وهو جالس، والمدرسة الإيجابية الناشطة، أو كقول بينيه "أن التعليم الذي يترك الولد جامداً لا يتحرك هو تعليم سيء. والتعليم الحقيقي هو الذي ينشط عقل الولد وحواسه وعضلاته ويدفعها للعمل الذاتي الخيِّر. فالولد لا يعرف معرفة حسنة إلا ما قام هو به".

فالطريقة الناشطة تتعارض كلية مع الأساليب التلقينية حيث يتلقن الطالب المعلومات من الأستاذ أو من الكتاب، فلا يُطلب منه إلا أن يفهم ويردد الحلول المعطاة وأن ينقلها دون أن يجرب تفهمها، فالمعلم هو الذي يقوم بالعمل ويقدمه كاملاً للطالب، مرتباً ومسلسلاً في صيغته النهائية؟ ولا يُطلب من الولد إلا أن يكون متنبهاً كي يفهم وكي يقدر أن يردد ما أعطي له. أن النشاط يظهر ويتكامل إذا سُمح للطالب بأن يشارك في تكوين معارفه وفي تحقيقات خارجية أو داخلية تطلب منه جهداً شخصياً باحثاً وخلاقاً. فالأساليب الفاعلة تنعي نشاطات وأبحاثاً وخلقاً، ولا تعني نشاطاً ترديدياً، لأن الولد ينسى بسرعة ما تعلم ولكنه يذكر دائماً ما وجده بنفسه. أن يتعلم الإنسان يعني أن يقوم بتجاربه بنفسه، فالولد يفهم أكثر إذا عمل بدل أن يصغي ويقرأ فقط.

إن كل معرفة إذا ولدت فقط من الترديد أو من التلقين لا تعتبر معرفة حقة، فالكتب والدروس تعطي تجارب الآخرين التي يمكن أن توفر للراشد الوقت وتختصر أمامه الطريق إلى المعرفة؛ ولكننا إذا توقفنا هنا فقط فإن خطراً مزدوجاً يحيط بنا: خطر الترديد دون الفهم وخطر الفهم الخاطئ الذي هو أخطر من الجهل، حسب قول أفلاطون. أن المعلم يتكلم، ولكن كم هو عدد الطلاب الذين يتبعون بلذة ويفهمون؟ يسأل المعلم أفرادياً هذا أو ذاك من الطلاب، ولكن ماذا يفعل الآخرون؟ ماذا يفهمون؟ ليس بوسع أحد أن يجيب. أن المطلوب هو أن يتملك الطالب المعرفة المعطاة،

أن يمتصها بكيانه كله، بفكره وبتجربته؟ ولكنه يعجز عن ذلك إذا لم يتح له الوقت المناسب ليدرسها، وليستعيدها لنفسه ولحسابه الخاص. ولا يشك أحد أن معرفة كهذه هي أبقى من معرفة تلقن تلقيناً، لأنها تبقى أبداً في حالة استعداد لمجابهة مواقف ومشاكل أخرى حتى ولو نسيتها الذاكرة لأنها تتيح للطالب فرصة توسيع إمكانياته وتحويلها.

وروسو سبق وعبر عن هذه التربية الفاعلة فقال: "حولوا انتباه تلميذكم إلى ظواهر الطبيعة، فيصبح أشد فضولاً، ولكن لا تتعجلوا في إرضاء هذا الفضول. ضعوا الأسئلة في متناوله ودعوه يجيب عليها، ليعلم ما يعلم ليس لأنكم قلتموه له، بل لأنه فهمه بنفسه، ليكشف العلم بدل أن يحفظه. فعندما يُجبر على أن يتعلم بذاته فإنه يستعمل عقله بدلاً من أن يعتمد على عقل غيره. فمن هذا التمرين المتواصل يجب أن تنتج قوة عقلية تشابه القوة التي يعطيها العمل والتعب للجسم. إن الإنسان يتقدم بالنسبة لقواه، وكذلك الفكر فإنه مثل الجسد، لا يحمل إلا وسع طاقته".

إن الأساليب الفاعلة تطلب من المعلم ألا يتكلم وألا يعمل بنفسه إلا فيما ندر، أو بالحري أن يعمل بطريقة جديدة. فإنه بوضع الأسئلة أو بمساعدة الطالب على طرح الأسئلة على نفسه والإجابة عليها، يعطيه الفرصة لا ليملأ ويروض، بل ليتمرن حقيقة، مما يسمح له بأن يختبر قواه وبأن يكسب طرق العمل بنفسه؟ لأنها تعطيه الإمكانية لحل جميع المسائل، حتى الجديدة منها، إذا عرضت عليه. فهي عالم يستحيل معرفة كل أشيائه،

حيث الأهم هو أن نعرف كيف نحصل على ما نحن بحاجة إليه، وبأن نتلاءم مع المسائل الجديدة التي لا تنفك الحياة تأتي بها، في عالم كهذا يصبح لزاماً علينا أن نعطي المكانة الأولى لتكوين الأساليب والمواقف التي تتيح اكتساب المعارف الحقة.

وقد دعا البعض هذه التربية "تربية الاكتشافات وإعادة الاكتشاف" وانتقدوا فيها أطماعها والوقت الطويل اللازم لها. واعتراض كهذا قد يكون صحيحاً لو تُرك الولد لنفسه أو لو أن أثر المعلم ازداد ولم ينقص. فليس المفروض أن ندع الولد يعيد اكتشاف كل شيء كما لو أنه نابغة عصره، بل أن نهيئ بعناية سلم الاكتشاف أمامه وأن نساعده على صعوده. ونأمل أن يكون في ما تقدم البرهان على أن ذلك بالإمكان.

فعندما نريد مثلاً أن ندرس مادة التاريخ حسب قوانين التربية الحديثة، يجب أن نقدم للطلاب الوثائق الضرورية والمفهومة التي تسمح لهم بواسطة الملاحظة والتحليل والمقابلة أن يتوصلوا إلى اكتشاف الوقائع المهمة في عصرٍ ما أو الخطوط العريضة لحياة عظيم ما. وبديهي أن هذه الطريقة لا تصلح لفهم كافة العوامل التاريخية، كالحركة القانونية مثلاً أو الاقتصادية، ولكن التربية الحديثة يجب أن تتلاءم كما سبق وقلنا مع تطور الشخص في كافة سني حياته، فنقدم للطفل ما بوسعه أن يفهم ونرجئ إلى ما بعد ما يصعب فهمه.

أننا بحاجة إلى أسلوب استنتاجي. يجعل التلامذة ينطلقون من مسائل يعيشونها أو من مسائل أعدت خصيصاً لهم، وهذا الأسلوب ينطبق على مجموع الدراسات وليس على مادة واحدة فشرح النصوص، عندما تجعل الولد يبدأ ليس من مسائل موضوعة مسبقاً إنما من مسائل يحسها ويهتم لها، يسهل له ليس فقط فهم النص، بل يجعله أيضاً يفهم بسهولة كبيرة قواعد الصرف والنحو واللغة. فالنشاطات الخلاقة لا يسعها إلا أن تستعمل الأساليب الحية الفاعلة، وما نريد قوله هو أن التربية الحقيقية لا تنقسم إلى طريقة تقليدية سلبية وأخرى ثورية إيجابية، بل أن التربية الحقيقية تكمن أكثر من أي شيء آخر في جو مناسب للمعرفة.

٦- التربية والاهتمام والجهد

ويبدو أن تعليل العمل هو الذي يشكل نقطة الفصل هذه؛ إذ أن المجددين شددوا على اهتمام الولد أكثر من أي شيء آخر. فالتربية ينبغي أن لا تكون نوعاً من العمل الاختياري، يطلب من الأطفال، دون أن يفهموا له سبباً، سوى أنه واجب مستقل ومجرد. بل ينبغي أن تكون عملاً جدياً يحقق متطلبات حيوية ومعاشية، وبعبارة أخرى ينبغي أن تكون عملاً "وظيفياً" وهنا نقول مع "كلاباريد": "أن العمل الذي لا يرتبط مباشرة بحاجة ما هو عمل مضاد للطبيعة" ومثل هذا العمل يطلب غالباً من التلميذ. وأن كل نشاط ليس وراءه دافع معقول، يعجز عن تجنيد قوى الطفل وإذكاء فعاليته.

وما من مبدأ من المبادئ التربوية كان أشد خصباً، وأكثر إبهاماً والتباساً في وقت معاً، من هذا المبدأ. فقد قاد الأطفال إلى روائع من الخلق التلقائي والتعبير الحر، كما قادهم إلى نظريات سلبية من التلقائية أو من الحرية، مما أثار تخوفات المفكرين التقليديين. إذ أن الخطأ يمكن أن يأتي عن تبني نظرة ثابتة تتعلق باهتمام الولد، وترجع كل شيء إلى ظواهر تلقائية آنية؛ فنرى إذ ذاك في التربية عدوة للجهد. ولكن إذا كان المجددون قد فتشوا عن الاهتمام والتعليل الداخلي، فلأنهم اعتبروهما قادرين على بعث الفعالية المنشودة في العمل المدرسي.

وعلى هذا المستوى يصبح الخلاف كلامياً صرفاً. فالجميع يدعون للاهتمام إما بالأشياء ذاتها، وكلنا نعلم أن لها جاذباً يختلف باختلاف الأفراد؛ وإما بالتلامذة (كأنه من الممكن التعرف على المادة بدون الاحتكاك بها)؛ وإما بالمعلم ذاته. وهناك أخيراً الذين يقولون بفكرة "آلان" دون أن يفهموها: "أن ما يُعجب ويسر لا يعلم" فهم يعتقدون أن الاهتمام ليس قوة مربية.

لندع جانباً الاهتمام الناتج عن المربي، عن طريقته في عرض المواد، ولفت انتباه تلامذته إليها. لنفرق بين "المدرسة الحية" والمدرسة الفاعلة: حيث المربي يتكلم كثيراً ويجعل تلامذته يتكلمون، لا لأنهم يرغبون بالكلام ولكن لأنه يعجبهم أن يقولوا ما يعرفون، إن هذه الطريقة تنجح مع

المبتدئين، ولكن تضعف وتفتر مع العمر، فنرى التلامذة الكبار يجيبون على ما يطلب منهم إجابات مقتضبة وقصيرة.

فكيف نبعث في نفوسهم الحاجة إلى القول، والرغبة في التعبير مع حب المناقشة؟ تلك هي المسألة...

إن الاهتمام الوظيفي هو من نظام آخر: نجده مثلاً عندما نضع من يرغب أن يتعلم الإنجليزية في أحد شوارع لندن، حيث ينبغي عليه أن يتفاهم مع المارة، وأن يستفهم عن طريقه وأن يدبر أمره بنفسه. أما مؤيدو الاهتمام الحقيقي فقد ظهر عليهم أحياناً أنهم يعتقدون أن الطفل بهذه الطريقة يحصل على الاهتمامات بالانتظار فقط، دون أن يعلم أحد كيف ستظهر. ولكن علم النفس أظهر أن مادةً ما، بدون منافسة وبدون اهتمام لا يمكن أن تظهر.

وقد قام بعض الباحثين بدراسة الطرق المختلفة لإثارة الاهتمام فقالوا: بإدخال بعض الصور والأغراض والكتب إلى المدرسة؛ كما قالوا بعرض الأفلام، وخروج الطلاب في نزهات دراسية للبيئة؛ وبدا جلياً أن الاتجاهات التي استأثرت باهتمام الطلاب لم تكن ذاتها بالنسبة للجميع. ففئة اهتمت بقضية الرق والاستعباد وإرادات درسها، بينما فئة أخرى من طلاب المدارس المهنية درس المشاكل المعاصرة، كأوضاع الزنوج والتفريق العنصري. فتوجيه الاهتمامات إنما تتم بواسطة الطريقة التي تستعمل في طرح الأسئلة وعرضها على الطلاب. إما أن نفرض عملاً ميكانيكياً أو

إجبارياً فتلك هي الطريقة العقيمة لأن العمل الإجباري لم يؤد في يوم من الأيام إلى نتيجة ما، لا في عالم التربية ولا في غيره.

لكنه من الممكن الانطلاق بدون خشية مما يحسه الولد تلقائياً والتجربة تبين أنه من السهل توجيه الاهتمام نحو هدف ما في سبيل الحصول على اهتمامات أخرى، إذ أن كل شيء يتماسك في عالم الثقافة، مما يمكننا، إذا انطلقنا من نقطة معينة، أن نصل إلى كل المواضيع التي نريدها. يلزمنا فقد قليل من قوة التخيل، والعون المادي، وبعض التجارب، بالإضافة إلى أحداث البيئة الحاضرة، شرط ألا ننسى أبداً أن نرقب الأمور في صيغة نهائية موحدة.

أن موقفاً سلبياً يرفض المستحدثات والمستجدات يشكل تصرفاً أشد اعوجاجاً من التصرف الذي لا يهتم بالتعديلات الضرورية. فمن المؤكد أنه توجد اهتمامات تلقائية يمر بها معظم الأولاد في سنيهم الأولى، فمن الخطأ وعدم التبصر تجاهلها وعدم استغلالها؛ كما يوجد اهتمامات فردية خاصة، ومن مجموع هذا كله وحسب الاستعدادات الشخصية، يتكون حب الميثولوجيا مثلاً عند طالب ما، أو الجغرافيا أو التكنية أو غيرها.

ومن الحماقة عدم توجيه هذه الاهتمامات الفردية في سبيل إنتاج أبحاث وأعمال شخصية، يمكن فيما بعد أن تتحول إلى أعمال جماعية، تنقل عدوى العمل إلى الجميع. يوجد أخيراً الاهتمامات التي يخلقها احتكاك الفرد بالأشياء، بالكتب أو بغيره من الناس. وهنا تكمن المشكلة

التي تثير الاهتمام بمهارة أشد من الدعوة الاعتباطية للطفل كي يهتم بمشكلة قررها له المعلم. ومن أجل ذلك يجب أن تفهم نفسية الأولاد، وأن نعلم أن الأساليب الإيجابية الفاعلة تتيح لهم التعلم أكثر من التعليم التقليدي حيث كل شيء يقرر برأي الراشد، كما لو أن الطفل لم يوجد.

كل شيء إذن يتعلق بطريقة إثارة الاهتمام ثم باستغلاله. والإكراه لا يجدي نفعاً، ولا العلامات ولا العقوبات التي هي بحد ذاتها دافع خارجي للعمل، ولكنها في الوقت نفسه اعتراف بعدم فائدة العمل التربوي في نظر الطفل.

والاهتمام في نظر "ديوي" ليس في الأشياء أو في الكائنات وحدها، بل في العلاقة المثمرة المنتجة التي تقوم بين الغرض والشخص؛ فكان يفرق بين الجاذب التي يتبع سلبياً، والذي لا يكون غالباً إلا سطحياً، ولا قيمة له، وبين الاهتمام الإيجابي الفاعل؟ ويقول أن هذا الأخير إنما هو دليل وليس هدفاً للتربية. "بالإمكان أن تقود جواداً بالقوة إلى المشرب، ولكن لا يمكنك أن تجبره على الشرب" يقول "كرشتشتاينر" هنالك عدة مستويات للاهتمام وللإثارة، وأصدقها ذاك الذي يشترك فيه الذكاء والإحساس والإرادة، سيما عندما تكون كلها إيجابية فاعلة. وفي ذلك يقول كلاباريد: "أن التربية الحقيقية هي في عدم تمرين أو تحريك نشاط ما عند الولد إلا بقدر ما يشعر الولد ذاته بحاجته إلى ذلك النشاط، أو بعد أن يخلق المربي في نفس الولد تلك الحاجة إن لم تكن غريزية فيه".

كما نلاحظ في نفس الوقت أن التعارض المعهود بين الاهتمام والجهد يفقد معناه؛ أن الولد يحب الصعوبة، ليس كل صعوبة بالطبع، إنما الصعوبة المتخطاة أو التي يمكن تخطيها، الصعوبة التي هي قدر طاقته، أي الحاجز الذي يمكنه تخطيه بالمعرفة الضرورية. ويشدد العلماء اليوم على أهمية حاجة الطفل للنمو، للتخطي ولفهم ما لم يكن يقدر أن يفعل أو يفهم ويعرفون الفن التربوي بقولهم أن "كل ذاك الفن هو في ترتيب الصعوبات وفي قياس الجهد. فالمشكلة الكبرى هي في إعطاء الولد فكرة طيبة عن مقدرته وفي مساندته بالانتصارات". وهذه الثقة بالنفس التي نعطيها للولد ليست ادعاء فارغاً يقوده إلى الفساد الذي يتحكم به إذا ترك نهباً لضعفه وخداعه. فعلى ضوء هذا يجدر فحص القيمة المحدودة للعلاقات وللترتيب في الصف، التي من شأنها أن تشجع المجتهدين، ولكنها في الوقت ذاته تذكر المتخلفين دائماً بضعفهم وتخلفهم، كأنما يراد بهذا النظام فقط تشجيع الأقوياء والموهوبين على حساب الضعفاء والمتخلفين.

إن تربية الاهتمام ليست تعويد الطلاب على السهل والهين فحسب، و"روسو" أول من لاحظ "أن السهولة الظاهرة للتعلم هي سبب ضياع الأولاد" وتمنى "أن توجد طريقة تعلم بصعوبة الأشياء الهينة". فهو ينصح الأستاذ بأن "يسير على الأكثر بمحاذاة تلميذه أو أن يسبقه قليلاً جداً، مما يتيح للطالب أن يلحق به وأن يتخطاه". أن المعلم الجيد ليس المعلم الذي يبدع في تسهيل الأشياء. أن قوة الفكر تزداد بالنضال وبالانتصار

على الصعوبات، شرط أن تكون هذه الصعوبات متلائمة مع قول الطالب وأن تعطيه دائماً إرادة التفوق. وهناك حاجزان رئيسيان يعترضان طريق تطبيق هذه المبادئ: الأول هو أنه يوجد في التربية أشياء صعبة التعلم أو العمل. فيجب مثلاً أن يحفظ الطالب جيداً جدول الضرب وقواعد الإملاء ولائحة التواريخ والإحصاءات في الجغرافية، وألفاظ اللغة.. الخ، كما يجب أيضاً أن يعرف تكراراً الحركات التي تتيح له الحصول على الحذق اللازم في المستقبل لممارسة عمل ما.

فكيف يجب أن نثير اهتمام الطفل بهذه الأشياء على ما فيها من الرتابة المملة؟ إن كل الفن التربوي يكمن في تغليف النشاطات المملة بغلاف الاهتمامات التي يشعر بها الولد بسهولة. ففي العمل اليدوي مثلاً يكون الاهتمام في السرور الناتج عن تحقيق عمل كامل نافع. وهذا السرور يحس به كافة الأولاد تقريباً. إلا أننا في سبيل الحصول على هذا السرور يتوجب علينا أولاً أن نمرن الأولاد على نشر الخشب مثلاً أو على إدخال المسامير وغيرها من الأشياء. فإذا اهتممنا من البداية بأن نضيف، إلى نقطة الانطلاق هذه النشاطات المملة الصعبة فندخلها في تحقيقات كاملة لشيء يقدر الولد أن يعمله بسرعة وبسهولة، حتى ولو أعطيناه منذ البداية العناصر الأساسية التي يعجز عن صنعها، فهو إذ ذاك يتحمل بسهولة القسم الممل، لأنه أدخل في شيء يود إتمامه، ولأنه يفهم الآن الهدف الذي يعمل من أجله.

وبنفس الطريقة يمكننا أن نعلل عمل التذكر الصرف، وعملية تكوين التكنيات الحركية، فنفهم هكذا كيف تحافظ التربية الإيجابية الفاعلة، بل ونحسن طريقة تدريس تلك المواد المملة (والضرورية)، التي قد يعتقد البعض أن التربية الحديثة ترفضها.

ولنتساءل الآن عن مدى تطبيق مبدأ الاهتمام؟ إن الإجابة على هذا السؤال صعبة. لأننا لو ارتكزنا في حكمنا على ما نرى في المجلات التربوية لاعتقدنا أنه اجتاح عالم التربية، وأنه أصبح أشد المبادئ شيوعاً. ولكننا سنعود إلى هذه القضية فيما بعد، وسنرى أن الأمر ليس كذلك، وأن طريقة "فريني" المتعلقة بالنص الحر، وبالرجوع إلى التجربة اليومية للأطفال في حياتهم المدرسية، والبيتية قد تنجح أكثر من إثارة اهتمام الولد، بل وأن دراسة المحيط المحلي قد تقوم إذا كانت جدية، بما يقوم به الاهتمام نفسه.

وعلى العموم يمكن القول أنه من السهل نسبياً، أن نستخدم الاهتمامات البديهية للولد، والاهتمامات التي يخلقها المحيط، والبيئة، ونربطها بالتمارين التي تفرضها واقع اللحظة الحاضرة. فسقوط أول ثلج في العام، والفيضانات، وملاحظة المناخ المحلي، وتبادل المراسلات والوثائق، كلها تحرك مخيلة الطالب وفضوله، فيروي ويقيس ما يلاحظ، وينصرف إلى حساب مساحة وحجم ووزن الماء والثلج، حسب مقتضيات التقدم. وخلاصة القول أنه: عندما تقدم كل مادة حاجاها الخاصة بطريقة مختلفة، يبدأ التضاد بين البرنامج المدرسي، وبين طبيعة الاهتمام. وعلى مستوى

المرحلة الثانوية تصبح صعوبات البرنامج، التي لم تبحث بعد، ذات أهمية قصوى. فيجب أن يصبح الاهتمام ذاتياً، ويفرض على المناهج المستقلة أن تخضع لارتباط له طابع مثالي، أو منهجي، في سبيل تناسب ذي مستوى ارفع.

٧- جماعية وتركيز العمل

يبدو أنه من الصعب تطبيق مبدأ الاهتمام بدون تركيز العمل المدرسي، وبدون إيجاد الصلة بين المدرسة والحياة، التي يقول بها "دكرولي"، و"ديوي" والتربية الروسية الصرفة. وهذا المبدأ يلقى اليوم القبول ولكنه يتعرض لتأويلات مضحكة. ومبدأ التركيز هذا لم يطبق كما يجب، على الرغم من أهميته، ومع أنه ناتج عن ملاحظة ابتدائية اختبارية بسيطة: اهتمام الولد بالعوامل الجماعية، كما تقدمها الحياة والعالم للتجربة، وضرورة ترك الوقت للفكر كي يتركز على مسألة منها ويتعمق في درسها. ولكن هذه الملاحظة، غلبت على أمرها، أمام ضعف الانتباه عند الأطفال، وضرورة تقديم الجهد المطلوب من عقول صغيرة؛ مع الانتباه إلى أن التطور العصري كله، وتشابك العلوم والتخصص، أدت إلى هذا التفتيت المتزايد دوماً في البرامج والتوقيت، مما أوصل غالباً إلى تضخم البرامج المدرسية، وعدم توفر الوقت اللازم لدى الأساتذة لدرسها، دون أن يتمكنوا كذلك من الرجوع إلى طرق التعليم الحية البطيئة، التي هي شرط التربية الحقيقية.

إن دستور المدرسة الجديدة يطلب "أن تدرس قليل من المواد في اليوم لأن تعدد المواد يتعب انتباه الولد، أكثر من التركيز على عدد محدود من الأسئلة" وتتمنى أن تقسم السنة إلى فصول ثلاثة، وتعطى في كل فصل منها الأفضلية لبعض الفروع، وأن يجري التعليم غالباً في الصباح، وأن يكرس بعد الظهر لعمل الأولاد الشخصي الحر، وللنشاطات العملية" ففي الاتحاد السوفياتي مثلاً: يدوم الصف من الثامنة صباحاً حتى الظهر، أو حتى الساعة الثانية، حسب العمر، بينما يقضي الطلاب بعد الظهر في زيارة المتاحف، والمصانع، والمزارع، وبيوت الرواد، أو يعملون في أرض تخص مدرستهم. وهنا يجب أن نتساءل: إذا لم يكن هذا الوضع التلقائي الفعال المنظم نتيجة لتلك الحياة، مع العلم أن الحياة تجد في هذه الطريقة أفضل، وسيلة لتتصل بالمدرسة.

وفي فرنسا نجحت تجارب اختصار الوقت إلى نصفه، مع إضافة النشاطات الذهنية، والأعمال المختلفة، نجاحاً باهراً. ولا نقدر إلا أن نقول: أن هذا النظام هو النظام الذي يتناسب مع إمكانيات الأولاد ومع متطلبات تربية أشد ارتباطاً بالحياة؛ وأن يجب علينا أن نسير في هذا الاتجاه للوصول إلى اكتشاف أسباب التعب أو الضعف المدرسي. أما فيما يتعلق بضعف الانتباه عند الطفل، فإننا نأمل أن نتمكن من إيجاد نظام جديد وأكثر تفهماً يتيح لنا القضاء على أسباب هذا التعب وهذا الضعف.

وهناك سبب آخر أهم من إرادة تجنب تشتت العمل: فإن تحضير البرامج حسب مفاهيم العقل الراشد، وحسب علم تحليلي استنتاجي، جيدة التقسيم، حسنة التبويب، لا يشجع أبداً الاهتمام الحقيقي. والخطأ هنا هو في اعتبار النهاية نقطة انطلاق وإجبار العقل على قبول أشكال وآراء تتناسب أكثر مع العقل النامي الناضج. والواقع أن العرض التحليلي، الذي ينطلق من عناصر بسيطة، كي يرتفع إلى مجموعات أشد تعقداً، ومرتبطة فيما بينها، إنما يشرح الواقع ويقتل غالباً الاهتمام. فالبسيط في نظر الرشاد ليس بسيطاً في نظر الطفل، والحقيقة الكثيرة التفصيل، هي في الغالب حقيقة ميتة ووجهة نظر منعزلة ومصطنعة، لا معنى لها إلا للذي يعرف كل شيء مسبقاً. ومن جهة ثانية، فإن العرض التحليلي يزيل في الواقع التحليل وبنفس الوقت التأليف.

ولكي يكون التحليل حقيقياً، ينبغي أن يكون التأليف نقطة انطلاق له. وإلا فإن الجزء المفصول من الكل القائم، يصبح كلاً قائماً بنظر الولد، الذي لا يعرف ماذا سيأتي بعد ذلك الجزء، مثلما يجهل ماذا يشكل ذلك الجزء نفسه بالنسبة للكل القائم.

وجماعية "دكرولي"، التي توضح هذا القول، لم تطبق إلا في درس القراءة. فبدلاً من تعليم الولد، الحرف أولاً ثم المقطع، ثم الكلمة فالجملة؛ فإنها اعتمدت على بعض ملاحظات وتجارب ذات معان واضحة في فكره، فكانت الجملة المفهومة وفيها الكلمة، والمقطع، والحرف. ولقد اتهم البعض

هذه الطريقة بأنها تضعف التلميذ بالإملاء. بينما هي في حقيقتها، تنطلق من التعبير والقراءة والكتابة؛ وأن معظم الأبحاث التي تناولتها وجرت حولها، أثبتت أنها لا تمنع التحليل بل تمهد له وتساعد عليه، شرط ألا يستعمل إلا عندما يكون الولد قادراً عليه، منتفعاً منه، في القراءة والإملاء معاً. و"دكرولي" بطريقته هذه، يقرر أن الفكرة الأساسية من تعليم القراءة، ليست في تعليمها كتكنية فارغة.

والجماعية لها معنى أوسع: فهي تهدف إلى الانطلاق بالتعليم، كلما كان هذا الانطلاق ممكناً؛ من الواقع، من الحياة، من التجربة الملموسة جماعياً، من ملاحظة الظواهر الطبيعية أو الإنسانية المعتبرة ككل. وكل هذا يثير اهتمام الطفل وفضوله وانتباهه لكل حقيقة حية. كما أنه يتيح للولد أن يتعرف إلى وحدة الأنظمة المختلفة التي يتعلمها، والتي لا يراها إلا منفردة. وأخيراً فإنه يسمح باستعمال كلي للطريقة التحليلية الحقيقية والطريقة الاستقرائية.

ودراسة البيئة التي تطبق اليوم هي أحسن مثل لتقارب العوامل الجماعية. أنها تكشف أفضل نقاط الاهتمام الطبيعية والفنية التي يجب درسها. فالواقع أن الولد عندما يتعلم في وسطه القريب أو المجاور من الغابة أو المزرعة أو السوق أو القرية، فإنه لابد سيطرح بصورة جماعية المشاكل التي تتأتى على السواء من المدينة، والأرض، والمناخ، والجيولوجيا والنشاط الإنساني، والحقائق الاقتصادية، والطائفية، والاجتماعية، بل وحتى التاريخية.

أن كل محيط أو وسط، حتى الطبيعي، يحتوي على آثار نشاط إنساني وعلامات من الماضي. أنه يرى البيوت الحديثة، التي تتوفر فيها أساليب الراحة، إلى جنب البيوت القديمة الفقيرة، ويرى الآلات المتقنة، إلى جنب الأدوات القديمة. وهذه العودة إلى الماضي هي أسلم طريقة، لإعطائه تجريبياً فكرة الزمن، الذي يعتبره التاريخ شيئاً مكتسباً، وهذا غير صحيح بالطبع.

ونفس الشيء يقال مثلاً عن دراسة المستنقع، الذي يشكل عنصراً بسيطاً في المحيط الطبيعي: أنه هناك لأسباب جيولوجية وجغرافية يجب شرحها. أن له مجموعة نباتاته الخاصة، ومجموعة حيواناته، ومحيطه الأرضي والزراعي؛ ويمكن استعماله من قبل الرجل بمختلف الأساليب. فكثير من العلوم إذن تتعلق بهذه الدراسة، والولد يلاحظ هذه الروابط الحسية. أن كل هذه العلوم تعالج نفس "الواقع" لكنها تظهر له بطرق مختلفة يستعملها الفكر كي يفهم العالم الذي يعيش ويعمل فيه. أنه يتعلم بالتجربة أن يلاحظ، أن يقابل ويربط الأشياء ببعضها، وأن يكتشف الروابط بين الشيء وسببه، فتتكون هكذا لديه شيئاً فشيئاً فكرة القانون. ومع السن يمكن لهذه الطريقة أن تقود إلى اكتشاف المبادئ المجردة الصعبة، كفكرة الحرية أو الحتمية مثلاً. أن طالب صف الفلسفة، يكتشف هكذا الوضع البشري بنفسه، وفي كتب الفلسفة ذاتها؟ أنه يكتشف هذا الخضوع للطبيعة في سبيل تغييرها، إلى جنب عمل التكنية والعوامل الاقتصادية

والاجتماعية والمسائل الثقافية والمجتمعية. أنه بهذه الطريقة يتعرف إلى مواقف إيجابية، حية، غير متخثرة تجاه العالم والحياة.

أن الروابط التي تحوكها الملاحظة بين الوقائع، والطرق التي يجب استعمالها من أجل اكتشافها (الملاحظة، البحث، فالمستندات، والإحصاءات، والمناقشات، والأعمال الفردية والجماعية) تعطي أكثر المعلومات: أنها تعلمه أن ينظر بعين جديدة، إلى الطبيعة وإلى الناس. أنها تعلمه التضامن والمسؤولية، وترتب في عقله الأفكار التي تبقى المعلومات بدونها عقيمة لا تعطي الثقافة المرجوة.

ومن الطبيعي أن هذا المخطط إنما يخضع لقوانين التطور الفكري، ولعلم النفس من دراسة سهلة للعوامل البسيطة المفردة للوسط الذي يحيط مباشرة بالطفل، يجب الانتقال إلى دراسة الوسط المتداخل، أي الكل الذي تؤثر فيه العوامل كلها بعضها على البعض. هذه الدراسة تكون وضعية في البداية ولكنها تتحول رويداً رويداً إلى تحليلية فسببية، فتكمل إعادة تشكيل الملاحظات في كل منظم موحد. ولكي تكون كل هذه الأساليب الجديدة (الاستقراء، اهتمامات الولد، نقاط الاهتمام الجماعية) نافعة، يجب أن تؤدي إلى ترتيب وتبويب للملاحظات أو الاكتشافات المنعزلة. فهل أهمل المجددون هذا المظهر من أنظمتهم؟ لا يمكن قول ذلك عن دكرولي الذي جرب أن يلائم، عن طريق نقاط الاهتمام الأربع، التي حصر

الولد فيها، بين اهتمامات الولد الذاتية، وبين اهتمامات العالم الخارجية، ولا عن ديوي على الأخص في مؤلفاته الأخيرة.

ولكن ربما -وهذا خطأ يجب تلافيه- بالغ البعض في الاتجاه المعاكس للأساليب التقليدية. أن هذه الأساليب، كما سبق وقلنا، تخلط بين نقطة الانطلاق وبين النهاية (التشكيل التحليلي والاستقرائي المرتبط بالمعرفة) وتفرض كلية على الولد هذا النظام الموضوع سلفاً وإذا تعذر أن يكون هذا النظام نقطة الانطلاق، فيجب أن يكون نقطة الوصول، إذن لا يمكن أن يوجد علم إلا بهذا التشكيل النهائي. لهذا ينصح في التعليم بإتباع طريقة البحث الاستقرائية المرتكزة على الملاحظة والاختبار المرتبطة بدورها بفرص الاكتشاف، وبمرحلة تشكيل استنتاجية أشد دقة.

هذا هو ما أحسه المجددون الحقيقيون، كديوي مثلاً عندما كتب: "أن الوقائع والحقائق التي تثبتها التجربة، والحقائق التي تحويها برامج الدروس، هي البداية والنهاية لنفس الحقيقة. أما إذا عارضنا أحدها بالآخر فإنما نعارض الطفولة بالنضج لجسم حي واحد! أولئك الذين يجهلون حقيقة الولد، أو النقطة التي ينبغي أن ننطلق منها عند كل خطوة نقوم بها، وأولئك الذين يجعلون منه المثل الأعلى، إنما يرتكبون نفس الخطأ.

فالقسم الأول يرى غباوة الولد ونضج الراشد فيعمد إلى إبعاد تلك الغباوة بأسرع ما يمكن؛ مع أن كل نمو، سواء أكان نمو النبات، أم نمو الكائن الحي، يتطلب وقتاً طويلاً أما القسم الثاني فخطأه أنه اعتبر مراحل

نمو الطفل كأنها شيء ثابت، ومنته في ذاته. بينما كل الفن التربوي يتطلب منا أن نمسك بحزمٍ، بطرفي السلسلة، وأن لا ننسى الواحد ونرى الآخر. وللسبب ذاته فإنه يحسن اقتباس دور الجماعية والتخصص، طوال السنين الدراسية في التطور النفسي. فالجماعية، أي تركيز مختلف النشاطات، حول فكرة عمل ملموس، حسب طريقة دكرولي أو فريني، يمكن تطبيقها بسهولة على السنين الابتدائية، فهي لا تتطلب إلا القليل من المهارة لتحقيق التقدم الضروري الممكن. وطوال تقدمنا في الدراسة، تسترجع متطلبات الأنظمة الخاصة أهميتها، دون أن تمس في ذلك ضرورة تنظيم البرامج.

ومن جهة ثانية، يجب تهيئة تخصص الأساتذة بطريقة تتناسب مع كل ما تقدم. لذلك فإن تقدماً، يفرق بين الدراسة الجماعية للظواهر الطبيعية، والإنسانية، في الوسط القريب من الولد، حتى سن العاشرة، ثم دراسة منفصلة عن العوامل الطبيعية، والعوامل الإنسانية، وأخيراً حوالي السنة الثالثة أو الرابعة عشرة، دراسة المواد المنفردة: كالجغرافيا، والرياضيات، والفيزياء، والعلوم، لهو تقدم منطقي يجب درسه. ولكن هذا يعود إلى مسائل معلقة، سندرسها فيما بعد.

٨- التربية للفرد- أو الفردية

لكي توجد ثقافة حقة، وإعداد صحيح، يجب أن يتوفر في الفرد الذي نعده، اهتمامات فعالة، تزود التلميذ بنوع من التركيز، الذي بدونه،

لا يكون تمثل داخلي للمعرفة، ولا استعداد لتقبل المعلومات؛ كما يجب أن توجد أيضاً تربية على المستوى الفردي.

فإن علم النفس التفاضلي، يظهر كل يوم، وبوضوح أكثر، الفروقات القائمة بين الأفراد من ناحية النمو الجسمي والذهني والعاطفي والاجتماعي. أنه يظهر الضرر الذي ينجم عن معاملة كافة الأولاد في الصف الواحد معاملة واحدة، رغم اختلافهم من حيث السن، والمعلومات السابقة، والكفاءات. والاهتمامات، والأمزجة، وسير العمل. إذ يمكن جزئياً معالجة الصعوبات المتأتية عن هذه الفروقات، بخلق صفوف أكثر تناسقاً. غير أن الصف الأكثر تناسقاً، لا يلبث أن يفقد تناسقه؛ عندئذ يجب أن نبذر المعرفة المتساوية في نفوس مختلف الأفراد، تاركين كلاً منهم يأخذ منها القسط الذي يقدر عليه. أننا نعلم التلميذ العادي ما لا يرضي التلامذة الأشداء أو الأقل ذكاء، الذين باستطاعتهم أن ينجحوا لو ساروا بسرعة تتلاءم أكثر مع قواهم. أن عملنا هذا الجمعي ينجح مع الأذكياء، إلا أنه يعرض الآخرين للرسوب أو على الأقل للشعور بالضعف أمام كل ثقافة.

أما العائق الآخر فهو الاعتماد على فكرة لا تمت إلى التربية الحديثة بصلة، وتعمل من أجل ثقافة لا تتوجه إلا إلى بعض خصائص الإنسان: (القدرة على التجريد، التحليل، الفكر المنطقي، الاستنتاجي، أو تعتمد على بعض المواد المفضلة: كالرياضيات أو غيرها. بينما التربية الحقيقية هي

التي تهتم بتنمية الحد الأقصى من ملكات الإنسان، وتستغل جميع كفاءاته، مستعملة كل الطرق التي تساعد على تثقيفه تثقيفاً عاماً.

ولكن هل يجب في سبيل ذلك أن نجعل نقطة الانطلاق واحدة للجميع، سواء استفاد البعض، ولم يستفد البعض الآخر؟

إن التربية الحديثة، هي التي تعتمد على التثقيف المتلائم مع خصائص الأفراد، والطرق الموصلة لمثل هذا النوع من التثقيف متعددة ومختلفة.

وقد قال "روسو": "لكل فكر خصائصه، وبحسب هذه الخصائص يجب أن يعامل؛ فالنجاح مقرون بمثل هذا النوع من المعاملة وليس بغيرها". ومن باب تشويه الحقائق أن نفهم من هذا القول: أنه ينبغي تثقيف كل ولد بمفرده، أو تعيين معلم لكل فرد...

فبين نظام "المدرسة القطيع"، حيث الكل يسيرون بنفس الخطوات، ونظام لكل طالب أستاذ، درجات عده. بين النظام الموحد، وفوضى الاختيار، يوجد مكان للعمل الحر، وللاختيار، وللعمل الجماعي. يوجد مثلاً ساعات عمل موجه، حيث يمكن الاهتمام بكل طالب فردياً، أو جماعياً مع الذين هم في مستواه. بوسع هذه الساعات مساعدة التلامذة الذين تغيبوا، سواء بواسطة تمارين خاصة تنمي مواطن الضعف فيهم، العائدة إلى الوسط الاجتماعي، أو إلى الصعوبات التي تصادفها مادة ما، أو أن تعرض على الذين يمكنهم متابعة التمارين والأبحاث والأعمال الشخصية على هامش البرنامج. يوجد أيضاً الزمن الذي يمكن حفظه في

التوقيت العام للتصليح الأفرادي يقوم به الطلاب لبعض الفروض أو بعض الأعمال على اللوائح، مثلما كان يفعل فريني ودوترن. يوجد العمل الحر المتروك لاختيار كل منهم في سبيل هذا التكوين الذاتي الشخصي أو للإسهام في نواد مختلفة النشاطات.

إن كل المجددين أفسحوا مكاناً خاصاً للتدريس الفردي ويرى الكثيرون من علماء التربية فيه عنصراً أساسياً من العناصر التربوية الجديدة، مثل ريمي في فرنسا ومدام ديشان في بلجيكا ودوترن في جنيف وفريني والآنسة باركهورست في أمريكا.

ففي إنجلترا مثلاً مدرسة للبنات تعمل بهذا النظام: ليس فيها صفوف، وعندما تدخل الطالبات، يجري لهن فحص، ثم ينظمن بعده حسب كفاءاتهن في كل مادة، فيوزعن حسب المستوى العام لكل مادة من مواد التعليم، ثم يتلقين كتباً وتصاميم عمل موحد لكل مادة. فيبدأن حيث يردن، وبالمادة التي يفضلن، ويبقين إذا كان ذلك ضرورياً ساعات إضافية في موضوع أو في آخر. وهن يجدن أين توجهن فرعاً خاصاً بالمادة التي يدرس مع كافة وسائل العمل المناسبة، والمكاتب والأدوات التعليمية وأستاذاً متخصصاً يساعدهن في الحصول على المعلومات التي يرغبن في الحصول عليها، أو لمراقبة عملهن. وبعد أن ينهين عملهن، يذهبن إلى هذا الأستاذ نفسه، الذي يفحص نقطة فنقطة كل ما قمن به، أو يفحصهن ويعطيهن الشروح المتممة. فإذا كان عملهن مرضياً، انتقلن إلى مادة أخرى

وتابعن دراستها بنفس الطريقة، شرط ألا ينتهي العام إلا وتكون كافة المواد قد درست كما يجب.

وفوائد هذه الطريقة جلية: تدريب فردي، وسائل متناسبة مع كفاءات كل شخص، ومراقبة مطلقة لكل المعلومات. أما الأضرار فبينة أيضاً: عمل يعتمد على الكتاب ويحرم صاحبه من الإثارة المتبادلة، ومبادلة العمل بمثله، مع عدم وجود المحققات الجماعية. لذلك فإن معظم المدارس للأفراد، ضمت إلى العمل الافرادي، دروساً عامة للطلاب من نفس المستوى، وهي بهذا تتجنب التصميم المبالغ فيه، الذي يؤدي إلى التدريس حسب الطلب، والذي يعطي لكل تلميذ، أو لكل جماعة من التلامذة القوة التي يحتاجونها، دون أن يهمل في سبيل ذلك، الجهد الاجتماعي، الضروري لكل تربية حديثة.

إن مشاكل الإعداد الفردي، ينبغي أن تحل داخل نظام التعليم الجماعي، ولكن مع المحافظة على تلك القيم الفردية؛ وبنفس الطريقة تحل المسائل التي تتعلق باقتباس التربية للجنسين. لأنه إذا كان يوجد فروق في النمو، والتوجيه الاجتماعي بالنسبة لكل جنس، فإن هناك أيضاً عناصر مشتركة. والحياة المشتركة التي يعدون لها، تطلب من التربية أن تعدهم لهذه الحياة. ونحن إذا فصلنا الجنسين عن بعضهما فإننا لا نعدهما لفهمٍ ولعيشٍ مشتركين، لذلك لا نتعجب عندما نرى في دستور التربية الحديثة كلمة

التدريس المختلط: "لا يوجد داع لفصل مدرسة الصبيان عن مدرسة البنات وهم يعيشون معاً في العائلة وفي الشارع".

وليس من داع أيضاً لأن نمنع عن أي من الجنسين الحسنات التربوية لبعض الأعمال اليدوية التي تتعلق سواء بالمنزل، أو بالخياطة، أو بالأعمال الخشبية. لأن البعض قد بالغ في تفسير الفروق المستنتجة بين الجنسين في بعض الأشياء، لذلك أراد أن يعلمهما كل لوحده. فإذا كان مجمل الفتيات في بعض البلدان، ينجحن أقل في الرياضيات، أو ينضجن باكراً فيما يتعلق بالاهتمامات الأدبية، فإن ذلك لا يمنع كون عدد من الفتيات ينجحن في الرياضيات ولا ينضجن فيما يتعلق بالأدب. وذاك يعني أن لا فرق بين الجنسين، وأن نفس المعاملة تصلح لكل منهما، والاختلافات التي توجد حقيقة، ليس بأصعب وأوسع من غيرها، ويتوجب على التربية الصحيحة الفردية أن تعالجها، مثلما تعالج غيرها من المسائل.

ولا ريب أن الجدل حول التعليم المختلط لا يزال قائماً، فبينما هو يسود في انجلترا، نكاد لا نراه إلا في الجامعات في بلدان أخرى. ويظهر واضحاً، على ضوء هذه التجارب، أنه إذا كانت الأوضاع المادية والتربوية لمدرسة ما حسنة، وإذا كان التوازن العددي للجنسين قائماً، ليس فقط بين الطلاب، بل وبين الأساتذة أيضاً، وإذا قرر التعليم المختلط منذ السنين الدراسية الأولى، يتعود الصبيان والبنات على العمل والعيش سوية، واعتبروا بعضهم البعض رفاقاً، بدون أية عوائق أو بلبلات. أن فوائد تربوية

جمة يمكن أن تنتج عن التعليم المختلط إذا اغتنمت هذه الفرصة في سبيل تأثير متبادل من الجنسين على بعضهما البعض، وعلى الأخص إذا كان الأساتذة معدين لذلك. عندها يصبح بوسع التعليم المختلط أن يهيئ للحياة بفعالية تامة.

٩- استقلالية ومجتمعية الولد

إلى جنب نشاط التربية بالنسبة للفرد، يسير الآن تيار تربوي، يهدف إلى جعل المدرسة مسؤولة عن مجتمعية الولد، وعن إعداده لحياة اجتماعية، أكثر تلاؤماً مع أوضاع الحياة الجديدة. ولقد قامت المدرسة دوماً بهذه المهمة، ولكن بطريقة تتجاوب مع الأنظمة التقليدية المفروضة، أكثر مما تتجاوب مع الأنظمة الجديدة، التي تعتمد على المسؤولية، والعمل الجماعي. ورائدو هذه الحركة صدموا من التناقض القائم بين النظام المدرسي والقواعد الأخلاقية التي تعلمها المدرسة. "أننا نوضح دوماً للأولاد محاسن الحرية، وفي الوقت نفسه ندربهم على التفكير والعمل كأتباعٍ لطاغية لا يرحم" يقول فوستير: أنا نعظم التضامن والأخوة، ثم نؤسس العمل المدرسي على الأنانية، كل لنفسه وضد الجميع، على التراحم الفردي، والقسر، وغياب المسؤوليات المدرسية المباشرة والخضوع لمعرفة أو لترتيب يفرضهما الراشد. ثم نخرج فجأة للحياة الحرة شباناً لم يتدربوا حقيقة على الحرية والتضامن. فلماذا نتعجب، عندما نرى أنهم أساؤوا استعمال حريتهم؟

أن حياة الراشد، والنظام الديموقراطي، يفترضان كل هذه الصفات، كالنظام الإداري، والمسؤولية الشخصية والتضامن، وإذا كانت الأخلاق المدنية نادرة اليوم، وإذا كان الخير العام لا يهم الناس حقيقة، أفلا تعتبر التربية نفسها، مسؤولة، ولو جزئياً عن ذلك.

وهكذا فإن دستور التربية الحديثة، يؤكد في مبدئه الخامس "أن المزاحمة الأنانية يجب أن تختفي من التربية، وتستبدل بالتشارك الذي يعلم الولد أن يضع فرديته في خدمة المجتمع" أو كما يقول فيريير: "إذا انطلقنا من المبدأ القائل: أن العمل الشخصي الفاعل، يأتي في المرتبة الأولى من الأهمية فيجب أن يرافق هذا المبدأ توجيه الطلاب لأنفسهم، بأنه ولا يمكن أن يسير الواحد منهم بدون الآخر.

في كل المدارس الحديثة يسود هذان المبدأن: توجيه الطلاب لأنفسهم واشتراكهم مع بعضهم في ذلك جنباً إلى جنب. ويصبح الصف مجتمعاً مصغراً، يمارس فيه الولد العلاقات الاجتماعية، مع استشارات طلابية، وانتخابات للمسؤولين، ومراقبة للدروس. أن هذه المسؤوليات تتوزع حسب السن، بطريقة تجعل كل الطلاب يشتركون في إدارة صفهم، كمجتمع يشرفون هم عليه، فيندمج عمل الفرد بعمل الجماعة، كما يجب أن يكون في الحياة فيما بعد.

ولقد اهتم علماء التربية بالتدريس تارة، وبالحياة الاجتماعية طوراً. وقد وضع "كوزنييه" ترتيباً للعمل المدرسي أسسه على عمل الجماعة،

فالتعاونيات المدرسية ساهمت إلى حد ما في ترتيب الحياة والعمل في المدرسة، وعرفت نجاحاً قوياً؛ بينما لم يفرق "فريني" بين العمل الفردي والعمل الجماعي والعمل التعاوني.

ومكان النظام التسلطي القائم على قوانين الراشد وعقوباته، فقد جرب البعض أن يحل مكانه تدريباً متدرجاً، يستعمل الحرية عن روية، ويشارك عن وعي في وضع القوانين والأنظمة الضرورية، لكل حياة اجتماعية ولكل عمل. وليس من الضروري بالطبع القول، أن هذه المقدمة إلى الحرية يجب أن تتبع تطور الولد النفسي.

وليس بوسعنا أن نفهم كيف أن هذه الرغبة في إقامة نظام إرادي، يعلم السيطرة على النفس ويمرنها على الحياة الاجتماعية بالعمل التعاوني، وكيف أمكن لهذا المبدأ أن يمسح ويتهم بأنه يقود إلى الفوضى، وإلى أبعاد النظام والمنافسة. فهذا المبدأ يحل مكان المنافسة الغيورة الأنانية، منافسةً حقيقيةً أي منافسة ذاتية في سبيل نتيجة عامة تحمل قيماً أخلاقية، وفردية واجتماعية، وتعطي الأهمية الأولى لاقتناع الطالب بوجوب المحافظة على النظام والعمل الجماعي دون أن يجبر على قبول ذلك دون فهم.

إن تشويهات كهذه، قد وقعت في عائلات ومدارس معينة. وروسو بذاته بعد أن رفض بقوة نظاماً مدرسياً مركزاً على المنافسة والغيرة، والحسد، والجشع، والخشية يضيف: "لقد جربت كل الوسائل عدا واحدة

فقط، هي التي يمكن أن تنجح. "الحرية المنظمة" إذ يجب إلا نخلط بين الحرية والفوضى".

وإذا نحن اقتنعنا بأن الحرية هي في أن تعمل ما يجب لا ما نريد، وأن مقابلها هو بالضبط المسؤولية حيال أنفسنا وحيال الآخرين، وأن مدرسةً تعتمد هذه المبادئ ينبغي أن تكون منظمة أكثر من غيرها، تمكنا من تجنب كل خطأ.

وهذا ما فهمته جيداً مدام مونتسوري عندما كتبت: "عندما تنمو الحرية والنظام مع بعض ولا ينفصل الواحد عن الآخر، لا يصبح فقط ممكناً بل ضرورياً وطبيعياً أن ندعم النظام والحرية". ونفس الشيء يقال عن الاهتمام بالفرد كفرد وبمجتمعيته اللتين يجب أن تسيرا سوية كما هو الحال في نمو الولد النفسي، لأنه لا يوجد تضامن ولا نظام حقيقيان بدون قبول إرادي وواع للفرد في الجماعة، ولا يوجد تقدم جماعي بدون النقد والخلق الفردي والجماعي.

١٠- تربية تخطٍ

لقد جربنا أن نرتب، أكثر مما هي مرتبة في الواقع، هذه النزعات المختلفة بل وحتى المناقضة في الظاهر للتربية المعاصرة: كالتربية الحسية والذهنية والألعاب والعمل والتربية المعاشة وتربية الكتب والجهد والاهتمام والحرية والنظام والفروق الفردية ومجتمعية الطالب والتربية المدنية. أما المسألة الأكثر أهمية على الصعيد المنهجي، فهي إقامة تناسق تربوي شامل

يكون هدفه تخطي هذه التناقضات الظاهرية. فنكتشف إذ ذاك أن تكوين الخلق هو ضروري للتعليم بقدر التدريس ذاته؛ وأن التوجه إلى العواطف بواسطة الاهتمامات هو منبع للجهود في سبيل وحدة الفرد؛ وأن الترتيب الاستنتاجي هو النتيجة العادية للاكتشافات الاستقرائية؛ وأخيراً أن إعداد كائنٍ موحد ذي حسٍ نقدي خالق، وقادر أن يقرر بنفسه لنفسه، وأن يخضع اهتماماته وآراءه الخاصة، للمنفعة العامة، هو ضروري للحياة الجماعية، وللتقدم الاجتماعي، بقدر أهمية التجارب والتضامن بالنسبة لعمل الفرد.

والتناقض الأساسي في التربية هو أن نعطي الولد ثروات الماضي، أي أن نوصل إليه التراث الماضي في طفولته ليقدر أن يرافق تتابع الأجيال السابقة، حسب نقطة وصولها إليه. ولكن أفضل الطرق لمتابعة هذا الجهد الذي يربط الأجيال ببعضها البعض هي أن نجعل الولد يحقق اكتشافاته الخاصة. لأن لا شيء ينجح في إنماء كفاءات شخصٍ، أكثر مما يكتسبه هو بنفسه، ويحققه بقوته ذاتها. وإذا أسرفنا في عطائنا له وبدون مراعاة لاستعداده النفسي، فإننا نوشك أن نخنق شخصيته. أن هناك نوعاً من التفاوت العظيم بين الراشد والولد، بين الأستاذ الذي يعرف والولد الذي يجهل. أن هذا التفاوت، إذا لم ننتبه إليه يمكن أن يقضي على كل عمل وفكر شخصي. أن على التربية الحديثة أن تعود الطالب على الإيجابية وأن تعرف كيف تعطي، وكيف تمنع، وأن تساعده بدون أن تحل محله.

قد تكون قامت بذلك، ولكن دون أي ترابط: فبعد أن وضع المجددون التربويون نصب أعينهم معالجة أخطاء النظام القديم، والاستجابة للحاجات الجديدة، انصرفوا إلى تحقيقات جزئية، وفي وجهات مختلفة بل متناقضة في بعض الأحيان، وعلى الأخص زمرة المنتظمين ذوي النيات الحسنة الذين أرادوا أن يجمدوا المبادئ والتطبيقات الحية. وأخيراً جمهور الأساتذة الذين لم يعرفوا عن الأساليب الجديدة، سوى بعض المبادئ، دون أي تطبيق، وجمهور الأهل الذين لم يسمعوا بكل ذلك، وإن أحسوا بأنه لم يعد بالإمكان تربية الأولاد حسب الطرق التقليدية.

واعتقد البعض أن الأساليب الجديدة هي في مخالفة كل ما كان يجري حتى ذلك الحين. ومع الأسف فإن الحرية الفوضوية، ليست أفضل من التربية التقليدية. والطريقة الحية لا تعني ترك الولد لنفسه، كما أن الدعوة إلى الواقعية لا تعني احتقار الكتاب، أو الأشياء المجردة.

وبما أن المفهوم التقليدي كان يعتبر الطفولة مرحلة تحضيرية، لا قيمة لها بذاتها، وكل دورها ينحصر في التحضير لسن الرشد؛ فقد أعلن المتطرفون عن إعجابهم بها، وطالبوا بأن يبقى الولد فيها، أطول مدة ممكنة؛ وبما أن التربية التقليدية كانت تنظر فقط إلى الهدف الذي يجب الوصول إليه؛ فقد أعلن البعض "الثورة الكوبرنيكية" التربوية في سبيل جعل الطفل مركز الاهتمامات التربوية.

وهذا صحيح بمقدار ما يصح لنا الذهاب من الطفل، من ماهيته، مما يقدر عليه، من اهتماماته الأشد خصباً. ولكن هذا المفهوم يصبح مغلوطاً وخطراً إذا لم نرَ إلا الطفل ونسينا الهدف الذي يجب أن يعمل من أجله هذا الطفل؛ وهو المعرفة، والعقل، وبلوغ سن الرشد.

لقد حان الوقت، لتجاوز هذه التناقضات، والعمل من أجل توحيد أفضل مكتشفات الماضي مع أفضل ما حققته أساليب التربية الحديثة التي ارتبطت بأسماء مفكرين عمالقة تفتقت عقولهم بأبدع عطاءات الفكر التربوي ومنهم جان جاك روسو ورابليه ومونتين المشهود لهم بأنهم كانوا يملكون عقولاً ثورية عارمة في عطائها النقدي ضد الممارسات التقليدية لمعاصريهم.

الفصل الثالث

التربية في المراحل التعليمية المختلفة

لقد اصطدمت النهضة التربوية الحديثة بعقبات وصعوبات مادية وفكرية واجتماعية، ولا تزال حتى الآن ننتظر الإصلاح الحقيقي، في مختلف مراحل التربية المدرسية والجامعية. وذلك حتى يمكن للبشرية أن تتجاوز المشاكل التربوية المعلقة وبالتالي تتأكد المنجزات الحديثة المعلقة كذلك، وتبعا لبقاء بعض المشكلات دون حلول جذرية.

منجزات حديثة:

ليس من السهل تحديد مدى التربية بسبب عدم استقرار المبادئ الحديثة وتداخلها، ففي فرنسا مثلاً يسود نوع من الانتقائية التي تأخذ ما يبدو لها حسناً؛ وفريني هو الوحيد الذي استطاع أن يجمع حوله العدد الأكبر من المربين! أما المدارس التي تستوحي طريقة واحدة فهي قليلة جداً. والواقع أن الطرق والمفاهيم الجديدة تطبق على الأعم في التعاونيات المدرسية التي انتشرت بسرعة، وفي بيوت الأطفال الغير طبيعيين (مشوهين، متخلفين عقلياً، يتامى، ضحايا حرب، أحداث جانحين) وفي حدائق الأطفال التي أنارت الطريق للمربين من أجل فهم طبيعة الولد.

ويجب أن ننوه بحركة مخيمات العطلة التي أسسها لابورد والآنسة دوفاييي، لأنها بفضل اعتمادها على أساليب التربية الفعالة، استطاعت أن

تمرن الطلاب في اتجاهين رئيسيين: الاتجاه الأول: إنشاء المخيمات للأولاد ذوي الموارد المحدودة مع تأمين الإعداد الجسدي العام اللازم لهم والذي هم بحاجة إليه. والاتجاه الثاني إعداد المدربين الذين تتطلبهم هذه المخيمات مما يساعد كثيراً على التطبيق التربوي. إذ ليس بوسع من تدرب على هذه الأساليب إلا أن يحتفظ ببعض فوائدها.

وعلى العموم، فإن تسرب الأساليب الحديثة، كان أوسع في التعليم الابتدائي، منه في غيره؛ حتى الأساليب الحديثة كادت تصبح رسمية بعد الحرب العالمية الثانية. ومشروع "لونجفان ويللون" جعل منها أساساً لإصلاح متوازن، من شأنه أن يحل مشكلة التقسيمات التربوية، التي يستحيل بدونها أي تجديد تربوي.

أ- تربية مرحلة ما قبل التمهيدية المدرسية والابتدائية

١- التربية العائلية

لعل التربية الأولى الملقاة على عاتق العائلة، هي التي تحملت أكثر من غيرها ردات فعل التطورات الحديثة، كعمل الأم خارج البيت، وصعوبات الحياة اليومية، واختلاط الولد الدائم بحياة الراشد، وتعدد نشاطه خارج نطاق العائلة، فكان لأقل تشعب أو امتداد في هذه الحياة، أثره في الخلية العائلية. فالولد اليوم لم يعد نفس ولد الأمس؛ ولم يعد بالإمكان تسييره بأنظمة الأمس، والأهل يحسون ذلك ولا يعرفون كيف يتصرفون؟ فهم ينتقلون من بعيد إلى أبعد، فيتمسكون ويتزمتون تارة، وتارة

يتحررون ويتساهلون؛ دون أن ننسى كافة العبارات التي أصبحت اليوم على كل لسان مثل "خلق العقد النفسية خلق مركبات النقص أو بالاضطهاد.. الخ الخ" والتي يتخذها الأهل في الغالب عذراً للتخلي عن القيام بأي جهد تربوي إزاء أولادهم، مما حدا ببعض الحركات التقدمية، مثل حركة "مدرس الأهل" أن تحاول بواسطة المحاضرات والدروس والاستشارات والاجتماعات، أن تضع حداً لهذه الفوضى التربوية. ولعل أهم ما يجب الانتباه إليه في حركات مثل هذه، هو عدم إثارة جو من القلق في العائلة وبين الأهل، بل يجب أن نقول لهم: أنه إذا كان ليس بالإمكان أن نسيطر على أحداث اليوم كما كنا نفعل في الماضي فهذا لا يعني أن أحداث اليوم، هم غير أحداث الأمس، وأن أخطاءهم ليست إلا انعكاساً للعالم الراشد. فإذا عرفنا بواسطة تربية خاصة أن نتخطى هذه العقبات، فإننا ولا ريب نحصل على تربية صالحة ومتينة. وذات الشيء يقال عن الروابط بين المدرسة والعائلة، والروابط الضرورية لتسهيل تصريف العمل التربوي في وجه كل أولئك الذين يهتمون بالولد؟ إن هذه الروابط تتكاثر لحسن الحظ، واشتراك الأهل والأساتذة في التربية ينتشر في كل مكان، وبفضل تأثير هذا الاشتراك على المحيط العائلي تتحقق أكبر الآمال.

٢- مسائل تربوية في المرحلة الابتدائية:

يعتقد البعض أن الإصلاح التروي يجب ألا يمس المرحلة الابتدائية، وهذا خطأ لأن إعادة تنظيم تربية المرحلة الابتدائية هي الشرط الأول الذي

يكيف كافة التغييرات والتحسينات اللاحقة. ولا ريب أن مدرسة الأمهات تؤلف العنصر الأشد تجدداً في نظامنا هذا، وهي جديرة بأن تعتبر كنظام تربوي جديد يضم أسماء معروفة في عالم التربية. فعند الانتقال من حديقة الأطفال إلى المدرسة الابتدائية تعترضنا بعض المشاكل: فهناك نوع من التنافر بين الأساليب فمن الواضح أن الكثيرين من الأولاد يتألمون لذلك. فكل تغير فجائي من شأنه أن يؤذي في أية مرحلة من مراحل التعليم. فهل يعني ذاك أنه يجب أن تتبع نفس المدرسات الولد في المرحلة الابتدائية، أو أنه يجب إعداد أساتذة خصيصاً لهذه المرحلة، الواقعة بين الخامسة والسابعة، أو أنه يجب اختيار الأساتذة الأشد كفاءة لهذه المرحلة؟ أن مشكلة كهذه جديرة بالبحث رسمياً.

ولكن لننتقل إلى نهاية المرحلة الابتدائية: أننا نستنتج أن المدرسة الابتدائية لا تعطي طلابها أكثر من ثلث ما يجب أن يعرفوه، وقد أثبتت الأبحاث أن ٣٢% من الأطفال متأخرون بنسبة عام أو اثنين أو ثلاثة عن السن القانونية، مما يعني أن ثلث الأولاد في فرنسا لا يتلقون التربية الصحيحة. ونسبة التأخير منذ السنة الابتدائية الأولى يبلغ ٢٥% في الصفوف النهائية، ويزيد هذا المعدل في الصفوف التي يعطي فيها كل أستاذ مادة واحدة، بينما يقل في المدارس ذات الأستاذ المختص بصف واحد. وهذا لا يدفعنا إلى استنتاج نهائي بل يجب أن يكون بمثابة تجربة يمكن الاستفادة منها في المستقبل.

ففي حالة عدم وجود فروقات في الهيئة التعليمية، لا شيء، سوى إحصاء خاص للصفوف في المدارس التي يكون طلابها من أوساط مثقفة، ومن درجة اجتماعية عالية، لا شيء سوى هذا يبين أسباب وجود عباقرة صغار من جهة ومن جهة ثانية أشخاص أقل من عاديين. وعلما النفس والاجتماع يشرحان هذه الفروقات؛ فقد أظهر أن اللغة وكافة الملكات الذهنية تتعلق بالأوضاع المادية والنفسية والثقافية، التي يلقاها الولد في الوسط العائلي (السكن، الصحة، مكان هادئ للعمل.... الخ) حتى الذاكرة ذاتها تكون أعلى بنسبة ٣٠% عن الأولاد الميسورين. وهذا الاستنتاج ذاته استُخرج مثلاً في بلجيكا عندما أظهر هوتيا أنه في السنة الخامسة بلغت نسبة التأخير ١٠,٦% عند ميسوري الحال و٢٣% عند العائلات المتوسطة و٤٧% في الأوساط الفقيرة. وفي انجلترا وجد برت أنه في سن السابعة بلغ عدد المتأخرين في الوسط الفقير ١١٤ مقابل ٨١ في الوسط الميسور الحال، بينما بلغ هذا الفرق ١٠٤ مقابل ٨٠ في سن الثانية عشرة.

وهذا يعني أن أسباب التأخير المدرسي، هي اجتماعية قبل كل شيء؛ وأن الفكرة القديمة القائلة بتساوي فرص اختيار المتفوقين منذ الانطلاق إنما هي فكرة خاطئة. أن امتحانات الاختيار الأشد عدالة، لا تقدر إلا أن تثبت من جديد اللامساواة في فرص النمو التي يقدمها الوسط العائلي. وهذا يعني أيضاً أنه إذا كانت المدرسة الابتدائية نجحت في رفع مستوى

الثقافة عند الأولاد المتوسطي الحال، أو الميسورين، فذاك لا يعني أنها نجحت كلية، لأنها أهملت قسماً مهماً من ذوي الدخل المحدود.

فعلى أي الأسس يجب إذن أن نعمل؟ يجب أن نفكر قبل كل شيء بالقيام بعمل جماعي، يشمل مجمل أوضاع الحياة الاقتصادية والثقافية. وعمل كهذا يتعدى نطاق التربية، إلا أن معرفة الوسط العائلي، والمساعدة التي يقدمها الأساتذة للبيت، وخلق اجتماعات بين الأهل والأساتذة، والنصائح المعطاة للأهل، كل هذا يكوِّن قسماً من دور المربين، ويجب أن يحتل مكاناً مهماً في تدريبهم. ويجب من ناحية ثانية أن ندرس كافة الإجراءات الإدارية والتربوية والنفسية التي من شأنها أن تحسن العمل المدرسي. تكلمنا عن اختيار أساتذة المرحلة الابتدائية. ولكن من البديهي أن التدريب على القراءة والحساب مع كل أهميتهما، يجب ألا يتم ميكانيكياً، بحيث يطلب من كل الطلاب اللامتساوين ذهنياً القيام بنفس الأعمال! وإنما ينبغي الانتباه إلى التفاوت القائم والمتاعب الجسيمة والصعوبات في إتباع مستوى واحد التي يجب أن تصلح في الوقت المناسب. وهذا يفرض في الأستاذ إعداداً نفسياً خاصاً، ومساهمة عالم نفسي خاص بالمدرسة، يقوم بفحص عام للأولاد، لاكتشاف الحالات الصعبة قبل البدء بالتدريبات المهمة.

وإعادة النظر في الأساليب ذاتها ضروري لأن الأهمية الزائدة التي نعلقها على التعليم دون الانتباه إلى العوامل الباطنية والاهتمام الوظيفي

الذي يجب التوصل إليه، إنما تكون من دواعي عدم النجاح، وتتساوى في خطرها مع خطر مطالبة الولد بالقراءة، قبل أن يبلغ السن والنضوج الكافيين لذلك. وذات العوامل:- "مستوى العائلة اللامتساوي، التعود على الأساتذة الجدد، توحيد الأساليب"- تتابع تأثيرها طيلة المرحلة التكميلية، وكثير من الصعوبات المزاجية ومتاعب الانتباه والإخفاق في الحساب والإملاء الخ الخ، إنما تعود إلى أشياء عرضية أكثر مما تعود إلى عجز حقيقي في الطالب. ويجب بشكل خاص التنبه إلى أن التعلم الحديث يجب أن يمكن الأستاذ، في بعض الساعات، من العودة، مع الطلاق، إلى معالجة بعض المواد التي استعصت عليهم، أو التي سببت لهم فشلاً. في هذا الوقت ينصرف الطلاب الموهوبون إلى أعمال هي في هامش البرنامج، أو إلى نشاطات حرة، كما يجب أيضاً تكريس هذا الوقت لإعطاء مساعدة خاصة إلى الأولاد الذين يجدون صعوبة في النطق، أو الذين لا يحثهم الوسط العائلي على العمل.

وأظهرت الأبحاث كذلك بعض نقاط المناهج الخاصة، حيث تكثر الصعوبات، ويتعدد الرسوب؛ كمادة الحساب في السنتين الأخيرتين من المرحلة التكميلية. فإعادة النظر في البرامج حسب هذه المفاهيم وهذه التجارب واجبة، للحصول على أساليب أشد فعالية. ويزيد هذه الصعوبات، رغبة بعض المؤلفين في معالجة كل المواضيع، من أجل تأليف كتب تحوي كل المواضيع، سواء أرادوا بذلك العمل المجدي أم الظهور

بمظهر العالم المطلع؛ يضاف إلى ذلك بعض الأساتذة الذين بدافع من مثاليتهم، لا يهملون شيئاً أبداً من محتويات الكتاب. فعندما يريد البعض –وهم في ذلك محقين– أن ينتقدوا دائرة المعارف هذه سواء في التاريخ أو في العلوم، فإنهم يهاجمون الأساليب القائمة، ويطالبون بالعودة إلى منتهى البساطة في التعليم، كالقراءة والكتابة الحساب والإملاء فيُبعدون في غالب الأحيان، أشياء من الأهمية بمكان، كوسائل التعبير اليدوية والفنية، أو تمارين ملاحظة الأشياء الحسية، أو العمل الاجتماعي. وهذه التمارين هي بالذات التي تسمح للولد، بتذوق طعم المجهود وحبه، وإمكانية تركيز الانتباه، وإصلاح الطباع، وتنمية الشخصية. فإذا جربنا أن نلغيها في سبيل الاقتصاد، فإن ذلك يعني حرمان الولد من الطرق الناجعة لمعالجة عجزه، ونكون بهذا أيضاً قد عملنا على تفضيل الطلاب الأذكياء، دون أن نهتم بالمتخلفين الذين تعتبر هذه التمارين ضرورية بالنسبة إليهم.

والعلاج الناجع لذلك، هو في الاحتفاظ بهذه النشاطات التي قد يعتبرها البعض –خطأ– ثانوية، كالتاريخ والجغرافيا والأعمال اليدوية وغيرها، شرط ألا يعطى لها، إلا حق المساهمة في تنمية ملكات الولد الذهنية، دون الاهتمام بما يبقى منها في ذهن الولد في تلك السن. ومن ناحية ثانية، فإن تركيز هذه النشاطات الأساسية، على مواضيع قليلة، تسمح دورياً لتمارين الملاحظة، واللغة والقراءة، والتعبير، والحساب، بأن تسهم في تحقيق نفس الهدف، مما يقوي فعالية الشخص، ويزيد في قيمة

الوقت المخصص لكلٍ منها. بدل ذلك، فإن البعض يجزئ حسب هواه، البرامج والساعات، ويكاد لا يكفي الوقت الذي تحدده البرامج لمادتي التاريخ والجغرافيا مثلاً؛ مما يجبر الأستاذ على أخذ قسمٍ من ساعات المواد الأخرى؟ وبالإمكان أيضاً حتى عند تدريس هذه المواد، الالتفات إلى نواح أساسية أخرى كتمارين اللغة والعلوم مثلاً. لذلك فإن البرامج القائمة على مراكز الاهتمام الحقيقية أو على دراسة البيئة، حسبما هو معمول به في كثير من البلدان، تتيح إمكانيات كبيرة للمدرس كيما يستغل مادة ما كالجغرافيا مثلاً، وبطريقة طبيعية، فيضيف إلى ثروة الأولاد اللغوية بعض الألفاظ، أو يقوي فيهم حب العلوم. فإذا حللنا مثلاً في صف اللغة النص أو المستند المصور الذي سيدرس في درس التاريخ أو الجغرافيا، لوجدنا أن بقدرتنا تعليم اللغة والجغرافيا أو التاريخ في ذات الوقت.

والعمل الجماعي يساعد أيضاً في زيادة اتجاهات الدراسة ونتائجها. فإذا أتحنا لمجموع الصف أن يطلع على كل ما تقوم به الجماعات الأخرى في الصف، لأصبح بالإمكان تجزئة العمل المدرسي دون خطر ما. ومن المدهش أن نستنتج مدى الخدمة التي يؤديها هذا المبدأ في عالم التربية، وهو الذي صدر عن العمل الصناعي.

إن معرفة الولد الفردية ومعرفة أوضاعه العائلية، والاطلاع على ماضيه ومزاجه وإمكانياته العقلية والجسمية واهتماماته ومقدرته على العمل، ضرورية جداً إذا أردنا أن نعرف المؤثرات التي تفعل فيه. حتى

الزجر أو التشجيع يجب ألا يستعملا، إلا بقدر يتناسب مع طبيعة الولد الحساسة أو البليدة، الحية أو الرخوة، وحسب التربية البيتية التي يكون قد نشأ عليها. إذا أردنا أن نداوي رسوب الولد وتأخره، وجب علينا أن نعود إلى الأسباب، لا أن نكتفي باتهامه بالكسل أو نقص الموهبة. صحيح أنه يوجد أنواع عديدة من الكسل يجب ألا نخلط بينها، ولكنه من الصحيح أيضاً أنه يوجد أنواع من ضعف الذاكرة، والأساليب، والملاحظة... الخ الخ. أن هذه المهمة دقيقة جداً وبحاجة في الغالب إلى مساعدة علم النفس؛ لكنه من العبث أن يعيد كل أستاذ بنفسه عملية تحليل واكتشاف كل طالب؛ فهذا عمل شاق ومن السهل القيام به مرة واحدة وذلك بواسطة الملف المدرسي للملاحظة الدائمة الذي يرافق الولد من حين دخوله إلى المدرسة، والذي تكتب فيه من وقت لآخر الإرشادات النافعة، المتعلقة بسلوك الولد، وبمحيطه العائلي، وبالأحداث المهمة في حياته، والنتائج المدرسية التي يحصل عليها سنة بعد سنة، وبالملاحظات النفسية التي تُجمع عنه في مواقفه المدرسية. أن ملفاً كهذا من شأنه أن يكون عظيم الفائدة في إرشاد المعلم إلى أنجح السبل المؤدية إلى توجيه الطالب في الطريق الصحيح.

ولكن مهما تكن الطرق المتبعة فسيبقى دائماً فروقات بين التلامذة لذلك يجب الاهتمام منذ البداية بمشاكل علم النفس التفاضلي. وقد اتبعت حتى الآن طريقتان لمعالجة الفروق الفردية في نمو الأولاد. الأولى

تقضي بفصل الأولاد المتخلفين فعلاً عن الأولاد العاديين، وإنشاء صفوف خاصة لهم، والثانية تجبر الولد على قضاء سنة ثانية في نفس الصف، حتى يتفهم الحد الأدنى من دروس ذاك الصف، مما يسمح له بالانتقال إلى صف آخر أعلى.

ومن الطبيعي أن يلجأ المربي إلى طرق خاصة، أشد واقعية وعملية، حين يكون عجز الطالب مدعاة لتأخير نمو الآخرين. ولكن ما هو الحد الفاصل بين العجز وعدم العجز؟ يناقش كثير من العلماء هذه النقطة مثل هوير الذي استنتج أن ٢٩% من المتخلفين، هم بين الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والثالثة عشرة، بينما يميل الروس إلى معالجة التخلف في المحيط المدرسي العادي.

والخطر هنا، هو أن الأسلوب القاضي بعزل الأولاد الذين يلاقون بعض الصعوبات، يدفع المعلمين إلى أن ينسبوا كافة الرسوبات إلى الأسباب القصوى، وهذا يعني القضاء على التربية (إذ ترفض أن تبحث عن طرق إتقان العمل في سبيل نجاح أتم)، والقضاء كذلك على النمو العادي (إذ تحبس الولد في نظام تربوي متأخر.) نتيجة لذلك، يتوجب علينا أن نفتش باكراً عن أسباب التخلف الحقيقي، وهنا، لا مفر من استخدام علم النفس، للحصول على هذه الأسباب. إلى جنب ذلك يجب أخذ بعض الاحتياطات: فلا نقرر فصل الولد، الذي يصادف صعوبات، عن رفاقه إلا بحذر كبير، وبعد امتحان مفصل: يشمل الولد، والوسط

العائلي، والأساتذة ذاتهم. فمن المعروف أن كل الاضطرابات يمكن أن تنشأ عن طريقة تعليمية فاشلة، أو عن عدم تناسب اجتماعي أو عاطفي يجب إذاً أن نبحث عن الأسباب الحقيقية لفشل الولد قبل الحكم عليه. كما ينبغي أن نرى، إذا ما كانت تلك المعاملة الخاصة الضرورية غير قابلة للتطبيق في الصف العادي، وأخيراً يحسن أن نضع دوماً نصب أعيننا أن الهدف الأساسي هو أن نعيد بأسرع ما يمكن الولد إلى وضعه الطبيعي.

أما بشأن الرسوب في صف ما، والبقاء فيه سنة ثانية، فأمر غير علمي من جهة بسبب نتائجه الأخلاقية في نفس الولد (عقدة النقص، الرسوب، العجز، الخ...) وغير تربوي من جهة لأنه يعيد إلى نقطة الانطلاق ذاتها كل الأولاد الذين أعطوا نتائج غير مرضية، يقضي بمعاملتهم سنة ثانية، بنفس الطريقة التي لم تعط النتائج المرجوة. لذلك يجب أن تتدخل المساعدة الخاصة، حالما تعترض الصعوبات طريق الولد. والشرط اللازم لتحقيق هذه المدرسة حسب الطلب، والتي بدونها يتمكن فقط الطلاب الموهوبون أو المحظوظون من النجاح، هو أن نحضر ونعد المدرسة في مجموعها لذلك يجب إلغاء الصفوف التي تحتوي على أكثر من ثلاثين طالباً، وتلك المدارس الضخمة، حيث يستحيل على الأساتذة إعطاء سلاسة أكثر للبرامج، وإفساح الفرصة للعمل الجماعي، والعمل الموجه، وللعمل الحر والشخصي، وللتمارين التطبيقية، وللفن، ولاستعمال أدوات التكنية الحديثة ووسائلها، ولتحقيق التوازن ما بين حياة الجسم

وحياة الذهن، وتسهيل الاحتكاك بين المدرسة والمحيط الاجتماعي بواسطة النزهات، وتوطيد الصلة بالأهل، وتأمين وحدة العمل بين الأساتذة المتعددين، وإنماء الخدمات النفسية والاجتماعية، وتخليص مدراء المعاهد والمفتشين من زحمة الأوراق الرسمية مما يسمح لهم بالانصراف إلى وظيفتهم التربوية– تلك هي الشروط المبهمة والأساسية للقيام بالعمل التربوي الصحيح. إن الكثيرين من كبار المربين، يفضلون غالباً على البنايات والمؤسسات المدرسية الضخمة، أساليب المدرسة الحديثة التي يجب أن تكتفي ببيت عادي لا يتبدل كثيراً، مما يسمح للأولاد بأن يغيروا كل سنة تزيينه وترتيبه. ويكون لهذا البيت نواحيه المتعددة للعمل اليدوي أو للعمل الجماعي أو لجمع الوثائق؛ كل هذا يصنعه الطلاب أنفسهم تحت إرشاد أساتذتهم دونما إكراه. فهي بنظرهم أقرب إلى المدرسة التي نهدف إليها منها إلى المدرسة الثكنة، حيث الصفوف شبه ضائعة والأساتذة لا يتغيرون، وحيث البرامج ذات شكل واحد جامد، وحيث يستحيل على مدير المؤسسة أن يتعرف كما يجب إلى طلبته وإلى عائلاتهم.

ب- التربية في المرحلة الثانوية

والمرحلة التي تتبع المرحلة الابتدائية هي حالياً أصعب نقطة في كافة برامج إصلاح التربية. لأنه حسب التصاميم التقليدية، يقع في هذه السن –بين العاشرة والثانية عشرة– التبدل بين شكلي التربية اللذين تحدثنا عنهما. فالتعليم الثانوي يبدأ في العاشرة بألمانيا، في الحادية عشرة في فرنسا

وانكلترا، من الثانية عشرة في سويسرا، في الرابعة عشرة في النرويج، وفي السادسة عشرة في السويد، أما في روسيا والولايات المتحدة الأميركية، فهذه المرحلة غير موجودة قبل سن السابعة والثامنة عشرة، وفي كثير من البلدان يدرس المربون عن مرحلة انتقالية تمتد سنتين أو أربعة. أما في فرنسا فمنذ عام ١٩٦٠ نظمت مرحلة دراسية ولمدة سنتين (من الحادية عشرة إلى الثالثة عشرة) تستقبل الأولاد الذين أتموا دراستهم الابتدائية كي تعمل على توجيههم. ولقد رأينا الدواعي التاريخية لهذه التبديلات: أنها الحاجة الملحة في إتاحة فرصة التدريس إلى مدى أبعد من التدريس الابتدائي للعدد الأكبر من الشباب.

ولكن الأسباب النفسية التربوية ليست أقل أثراً. فالأبحاث حول الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية تظهر أن ثلث الطلاب يضيعون بسبب بعض العوامل الاقتصادية والجهل، أو عدم الاهتمام في الوسط العائلي بكل ما يتعلق بدروس الولد، أو بسبب خطأ الاختيار والتوجيه، فيجد عدد كبير من الطلاب أنفسهم مجبرين على عدم متابعة دروسهم والتوقف عند المرحلة الابتدائية. والدراسة التي قام بها معهد التوجيه المهني عام ١٩٥٨ تحت إشراف روشلان أظهرت أن مئة وعشرين ألف طالب على الأقل قد توقفوا عن الدراسة مع أنهم لا يتخلفون في شيء إطلاقاً عن الذين تابعوا دروسهم ونجحوا. وهذه هي المشكلة التي يجب معالجتها هنا.

فعلى الصعيد التربوي، لا ينكر أحد أن الانتقال من يدي أستاذ واحد إلى أيدي أساتذة عدد متخصصين، وجدة أوضاع العمل، والقفزة الفجائية إلى صف جديد هي الأسباب التي تتحمل مسؤولية الرسوب بين الطلاب، فبدل الامتحان الضروري اللازم للانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، ينبغي ترفيع كل طالب ينجح في الصف النهائي للمرحلة الابتدائية، شرط أن يتابع الأستاذ الطلاب متابعة دقيقة في سبيل توجيههم. ولعل أكبر دليل على فشل الطريقة التقليدية هي كون ٦٠% من الطلاب يغيرون غالباً اتجاههم أثناء دراستهم الثانوية، مع لفت النظر إلى أن العوامل الاقتصادية والجغرافية هي التي توجه غالباً اختيار الدراسات الطويلة الصعبة.

فواجب التربية ليس في أن تكتشف سلبياً هذه العوامل المصطنعة، بل يجب على الأخص إزاحتها واختصارها قدر الإمكان. وهذا ضروري إذا كنا نريد أن نعود إلى ثقافة تشمل العدد الأكبر من الأفراد، وفي جميع الحالات تقدم للكل أكمل نمو ممكن. لذلك فإن حركات الإصلاح الحالية في العالم، تتوقع قيام مرحلة طويلة أو قصيرة بين المرحلة الابتدائية والتعليم الثانوي المتعدد الاختصاصات. فالنظام السويدي، يؤخر حتى سن السادسة عشرة مرحلة المدرسة ذات المعلم الواحد. والنظام الروسي والأمريكي يمددان المدرسة المشتركة حتى سن السابعة عشرة والثامنة عشرة. فالنظام الأول يعتمد على نوع من الإيمان الذي يستنير بالعلم وبقوة التربية ويضاف إليهما

العمل الاجتماعي والعمل الاقتصادي. ولا يمكن إلا أن نعجب بالجهد الذي يُبذل في روسيا للإحاطة بالولد من كافة الجهات، فمن تجربة العمل المدرسي إلى مراكز الاهتمام، إلى الدراسة الليلية أو تعليم الراشدين، وهذا لم ينجح في أحسن نظام مدرسي معروف حتى الآن.

في أمريكا يستنكر ذوو العقول الناقدة من أن تصميم التربية الثانوية تم على حساب المستوى الثقافية بوجه عام، فيتناقشون كثيراً ويجربون طرقاً متعددة للمتفوقين. وليس هذا بالسبب الكافي، إذا كان النظام الأميركي قد وقع في الخطأ المضاد، لكي يعود إلى الأساليب المتخطاة: فلربما كانت الحقيقة بين الأسلوبين والأساليب التي توافق بين الاستجابة لحاجات المتفوقين من الطلاب وغير المتفوقين. لذلك فإن تنظيم لونجفان يبدو وكأنه الطريق الوسط الأشد أمناً بين الاختيار المبكر والمسؤول. أن هذا التنظيم يفترض مرحلة توجيه تمتد على أربع سنوات بين الحادية والخامسة عشرة، تقسم إلى مرحلتين الأولى مكونة من سنتين، يُلاحظ في خلالها الولد وتدرس مجموعة استعداداته، والثانية وهي من سنتين أيضاً، تسمح بواسطة تجارب متعددة باختيار مادة الاختصاص، التي يبدو أنها تتلاءم مع إمكانيات واهتمامات كل واحد؛ أن عملاً شاملاً وإجبارياً كهذا، من شأنه أن يخفض حتى الحد الأدنى كافة المعلومات العامة، مما يسمح بوحدة في تكوين الشباب والتوجيه الجديد الذي يجب دوماً أن نتفحصه. فالدراسات الاختيارية يجب أن ترضي وتملأ كل الفروقات المرجوة في هذا المستوى، وبهذه الطريقة لا يأتي

الاختيار والقرار النهائي إلا بعد سن الخامسة عشرة، مع العلم أن المجال يبقى دوماً قابلاً للتغير في المستقبل إذا ما رغب الطالب بذلك.

إن الإصلاح الفرنسي الراهن يختصر مدة الملاحظة ويجعلها سنتين ثم يدخل اللغة اللاتينية قائلاً بأن الاختيار بين مختلف ألوان الاختصاص – "أدبي، علمي، تكني، صناعي، أو اقتصادي"–، يمكن أن يتم في نهاية السنة الخامسة وهذا يتناقض مع معطيات علم النفس الحالية. وبما أنه ليس بوسع أي مادة –غير الرياضيات– أن ترشد إلى استعداد الطالب للنشاطات العلمية التجريبية، أو لمجالات التكنية، فقد قرر القيمون على المنهاج إضافة ساعة للأعمال التطبيقية العلمية التجريبية العملية. وهذا التجديد يكون أساساً محدوداً إلا أنه إيجابي ويسمح بمراقبة أوسع للطلاب.

١- التربية التوجيهية

والمشكلة الثانية في المرحلة الثانوية هي مشكلة التوجيه المدرسي ثم التوجيه المهني. وفي الغرب، يشاء التقليد الثقافي والاجتماعي، أن يتم التوجيه حسب تسلسل يمتد من الدراسات الأدبية الكلاسيكية إلى الدراسات العلمية فالدراسات التكنية. وفي انجلترا يجري اختيار الطلاب الموهوبين لتوجيههم نحو "دروس القواعد" ولا ينكر اليوم أحد أننا بحاجة للنخبة ليس فقط في المهن الحرة، بل أيضاً في كل فروع النشاط الاقتصادي. ومن ناحية ثانية فإن تقسيماً ما يعطي الأفضلية لأي نوع من الدروس لا يستجيب لحاجات المجتمع الحقيقية، ويضر حتى المصالح

الفردية، لأنه من الخطأ إعطاء ثقافة متينة لفرد ما دون أن يقدر على استعمالها والاستفادة منها في حياته، وما حملة الشهادات الذين هم بدون عمل، سوى البرهان الساطع على عدم التناسب بين ما تعلموه وبين الحياة الاجتماعية.

وهكذا في فرنسا مثلاً، فإن الكثيرين اختاروا الدراسة الكلاسيكية الأدبية، التي أوصلتهم إلى صف الفلسفة الذي يؤدي إلى عدد محدود من المهن قد لا يجد الطالب فيها ما يرغب. أن الوسيلة الوحيدة للحفاظ على الدراسة الأدبية الكلاسيكية هي في عدم ربطها بدراسات معينة، ولكن في إتاحتها لبعض الطلاب الموهوبين، بحيث يمكنهم متابعتها، والوصول بصورة طبيعية وسهلة إلى نهاية مرضية. ومن ناحية ثانية فإن الدراسات العلمية، وقد انفصلت كلية عن التقنية التي أُهملت لزمن طويل، استهوت بعض العقول من غير أن يرافقها إعداد صحيح، وما النقص الذي نشكوه في المهندسين سوى أبلغ دليل على ذلك.

إن مهمة التوجيه دقيقة وعظيمة جداً، إذ ينبغي على التوجيه أن يناسب بين متطلبات تربية فردية كاملة وبين متطلبات وظيفية ملائمة للقيم الفردية في المجتمع، وفي الحقيقة فإن بها تتعلق السعادة الفردية، في اختيار شاط يستجيب لرغبات وكفاءات كل واحد، دون أن يتعارض في ذلك مع الحاجات الجماعية.

هل يعني ذلك أنه يوجد استعدادات فطرية أو نوع من الاستعداد الخاص المستقل عن المعلومات والدراسات والذي يكون الشرط الأساسي للتكيف وللعمل المجدي؟ عدا عن أنه من الصعب الفصل بين استعداد خاص وأوضاع تسمح لهذا الاستعداد بالعمل، فإننا نعلم اليوم أنه من غير الطبيعي تمييز وعزل أي استعداد لوحده.

إن العوامل التي تهيئها الدراسات المختلفة، لها عناصر مشتركة، كالذكاء مثلاً؛ ونمو بعض الملكات الذهنية عند الإنسان يخدم نمو بقية الملكات. أن وحدة الشخصية، حيث يؤثر كل شيء في كل شيء، حيث الذاكرة كالمهارة اليدوية أو التفكير، تتعلق إلى حد ما بالذكاء أو بالاهتمامات، وتتطلب منا أن ننطلق من حقيقة جامعة وأن ندرس الاتجاهات العامة للشخصية. وهذا حقيقي عن الدراسات كما هو حقيقي عن المهن؛ عن التوجيه المدرسي وعن التوجيه المهني. يقول والون "لا يوجد عمل إلا ويجب على الفرد أن يعطيه كل ما يتمكن منه، والموقف الذي يتخذه الفرد بالنسبة لكفاءته أو عدم كفاءته أو بالنسبة لتصرفه العام، هو الذي يجعله يقرر اختير هذا العمل".

ومن جهة ثانية فإن الاهتمامات والاستعدادات قابلة للتأثر وتتعلق قبل كل شيء بالأستاذ وبالظروف، وعلى التربية تقع مسؤولية العمل في الاتجاه الصحيح. ولكن هل بإمكاننا أن ننكر حقيقة الاتجاهات الشخصية المفضلة نحو هذا النشاط أو ذاك؟ كل أستاذ يعلم أن هناك أشخاصاً

يتعلقون تلقائياً بمادة ما. المفهوم الاستبدادي للتربية وللثقافة يعلم بنفس الطريقة كافة المواد؛ كما أن عدم تفهم الحقيقة النفسية الفردية، هو الذي بوسعه أن يعتقد بوحدة مطلقة للفكر وبإمكانية فرض اهتمام معين. فمن الخطأ في التربية كما في علم النفس الانتقال من تأكيد إلى آخر (إذ يعلم الجميع أن لكل تأكيد من الحقيقة يجب أن يُعرف)، فإذا قمنا بذلك وجدنا أنفسنا أمام طريقين: إما أن ننتظر السن التي تظهر فيها بصورة واضحة، هذه الاستعدادات والاهتمامات وتأخذ شكلاً ثانياً، وذلك لا يكون قبل الرابعة والخامسة عشرة، حسبما يقول علم النفس، مما يسمح بهذه الطريقة للولد أن ينمو نمواً طبيعياً يمرن كافة ملكاته، هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن ذاك يعني أن التوجيه إنما هو قضية تربوية، ينيرها علم النفس ولا شك، ولكنها تعتمد على نشاط الولد.

إن الولد هو الذي يقرر عند احتكاكه بالواقع الطبيعي والإنساني، ويختار بين مختلف التقنيات أو القيم التي يقدمها الفكر الإنساني. فدور هذا التوجيه إذن يجب ألا يكون سلبياً فقط وإلا يكتفي بتعداد الموانع، بل يجب أن يكون إيجابياً وأن يفتش عن المادة والطريقة والأسلوب التي بوسعها أن تحقق النمو وتثير الاهتمام الأكبر عند القسم الأعظم من الطلبة. يجب أن يهتم أيضاً بأن يعرف مسبقاً الحاجات الاقتصادية، فإذا تبين مثلاً أننا بحاجة أكثر إلى علماء طبيعة ثم ظهر أن الرياضيات هي المادة المفضلة واللازمة للعدد الأكبر من الأولاد، لوجب على التوجيه أن يعمل

قبل كل شيء على ترغيب وتفهيم العدد الأكبر الممكن من الطلاب لعلم الطبيعة.

وهكذا فإننا نكتشف حالاً بعد ذلك الطلاب الأشد استعداداً لتلك المادة. والتوزيع لا يتم بتوجيه كل العقول المتفتحة القابلية نحو الرياضيات أو نحو اللغة مثلاً، ولكن التساؤل بالنسبة لكل ولد في كل مستوى – "عالي، وسط، أو دون"– من النشاطات المتنوعة هذا المستوى الذي يساعده على النمو أكثر من أي شيء آخر. نكون قبل ذلك قد قمنا بكل ما يمكن، لنؤمن هذا التكوين العام الذي يكيف النجاح في الآداب أو في العلوم وفي التكنية.

تربية فاعلة، احتكاك مباشر مع الواقع، أساليب حديثة، مراقبة عامة للتعرف وللمعرفة في الوسط الاجتماعي، متابعة ومقابلة الملاحظات التي دونها الأساتذة، هذه هي الشروط التي يجب مراعاتها في تربية التوجيه، كما روعيت في الصفوف الحديثة. أضف إلى هذا مراقبة كافة النشاطات الباقية، مما يسمح للمربي بأن يتعرف إلى الوجهة التي يجب على المعلم أن يسير تلميذه فيها دونما ضغط أو تأثير منه. بعد هذا التوجيه يتعين على الطالب أن يكتشف طريقه وأن يسير فيه.

وهكذا يكون التوجيه المدرسي متتابعاً ومطرداً، ويسير جنباً إلى جنب مع تكوّن الشخصية البطيء، والذي لا يتم أبداً دفعة واحدة، بل يحتوي دائماً على جانب من التردد والحيرة. في هذا الجانب من التردد والحيرة

يوصى بالتوجيه المهني الذي يزود الشخصية بالاستعدادات اللازمة. فإذا أردنا أن يختار الفرد مهنته مع فرص النجاح، يجب أن يكون لنفسه عن كافة المهن فكرة تختلف عن الأفكار التقليدية أو الاندفاعات الطائشة. أن دراسة الوسط، والحقائق الإنسانية والطبيعية، والمهن، وأوضاع الحياة والعمل، يجب أن تلعب هنا دورها، تماماً كالملف المدرسي المتتابع الذي يجب أن يعطي عناصر المعلومات النافعة حول تاريخ الولد وحول دراساته السابقة.

أن مبادئ التوجيه المهني لا يمكنها إلا أن تطابق مبادئ التوجيه المدرسي؛ دور إيجابي وليس سلبياً، معرفة شاملة للفرد، حذر أمام الامتحانات السابقة، تتابع ووحدة من جهة إظهار الفرد لنفسه، هذه هي الصفات التي تجعل من التوجيه إرادة لرفع مستوى المجموع ولمساعدة كل فرد في اختيار نمط حياته.

ج- الثقافة العامة والتخصص

في المرحلة الثالثة –الجامعية– تُطرح بصورة جدية قضية العلاقات بين الثقافة العامة والتخصص. والجديد في هذه القضية القديمة، هو، عدا عن ضرورة تجديد الثقافة العامة والأساليب المجدية لمجموع الشبان وليس فقط لنخبة محفوظة، والتوفيق الضروري بين هذه الثقافة وبين مستجدات ومتطلبات الحضارة الراهنة؛ الجديد هو مناصرة تطور يحمل تأخر السن التي يجب فيها البدء بالتخصص، وثقافة عامة تسبق كل تخصص بهذه الطريقة

يمكن حتى للإعداد الخاص: كالتربية المهنية، والتكنية، أن يحقق رغباته بالثقافة العامة، بل وأكثر من ذلك، يمكن تحقيق تربية إنسانية كاملة ومتوازنة، نصبو إليها ذات شكل جديد، لابد منه في عصرنا الحاضر. هذه الثورة هي التي طالبت بإدخال تمرينات على قوانين التكنية العامة، وفي صلب عناصر الثقافة العامة.

وعلى كل حال، فإن الاتفاق يتم شيئاً فشيئاً في العالم، حول ضرورة إعطاء كل الأفراد ثقافة عامة متينة قبل أي تخصص، مع تأخير سن هذا التخصص. "قبل الخامسة والسادسة عشرة، يقول السيد كامبا يكون من العبث ترقب تكوين تكني متخصص، وحتى تُفهم التكنية ذاتها، إذا صح لنا هذا القول، فإن ذلك يتطلب تكويناً علمياً وعاماً يزداد يوماً بعد يوم ويساعد في تنمية طاقة الاختصاص، وتجهيز العقل العام، مما يسهل جميع المعارف، ويضاعف حركة التعليم في المستقبل.

هذا التطور يسهل ولا شك التوجيه المدرسي والمهني بتأخيره لسن الاختبار إلى وقت يناسب أكثر، سواء من الوجهة النفسية، أو من الوجهة التربوية. ومن جهة أخرى، فإن هذا التطور يزيد عبء المتطلبات الثقافية وبرامج الثقافة العامة، على الأقل إذا أصررنا على اعتبار هذه البرامج من ناحية الكمية فقط، وتابعنا عملنا في إضافة وإلصاق المتطلبات الجديدة إلى القديمة، ولكنها ربما أجبرتنا في النهاية على أن نكون، حقيقة، أوفياء للمثل الأعلى للثقافة العامة، التي تهدف إلى وصل أساليب العمل والمواقف

الإيجابية أمام الثقافة والحياة والتعطش إلى المعرفة، والقدرة على تكييف هذه المعرفة بالحاجات الطبيعية والاجتماعية، أكثر مما تهدف إلى المعلومات التي أشبه ما تكون بدائرة معارف.

وتشكو كافة البلدان من هذا وتعترف أن اختصار المواد لا يمكن أن يكون الحل المطلوب، بل يجب أن يعاد تنظيم مجمل المعارف (التي تكون النظام المعمول به) وتصميم الدروس إذا كنا نريد أن نخلق من مختلف العلوم الحالية طريقة صالحة للتربية.

ويستحيل اليوم وأبداً، معرفة الحد الأدنى لكل الذي كنا نعتبره ضرورياً لرجل الأمس؛ إن الحياة كلها لا تكفي لذلك. من المستحيل أن نستجيب في الحداثة، لكل الحاجات الممكنة لسن الرشد، وأن نرى مسبقاً نمو وتطور المعرفة. فلنعدل إذن عن "دائرة المعارف" المرهقة التي تكون ثقافتنا، "ولنتأكد أن الذي يكوِّن الفكر العالمي، أساس حرية الفكر، ليس معرفة معطيات ونتائج العلوم، بل المعرفة العميقة والسيطرة على الأساليب التي استعملها الإنسان كي يطور وينمي العلم، في مختلف أدوار الفكر الإنساني، مفتشاً عن الحقيقة؛ أنها الدراسة العميقة للمحاولات، والنجاح والرسوب، بل لتساؤل الإنسان أمام المجهول الذي يواجهه".

هذه هي المشاكل التي يجب على التربية أن تحلها طوال سني المرحلة الثانوية وعلى الأخص طوال مرحلة التخصص: يجب تحديد مستوى وأساليب الثقافة العامة للجميع، ومدى تناسب هذا المحتوى مع

مستجلبات ومتطلبات الحضارة المعاصرة، مع مداواة التضخم في البرامج، والعلاقات بين التنشئة الخصوصية والتنشئة العامة.

١- الثقافة العامة اللازمة لعصرنا

ولكن، وقبل كل شيء، لنتساءل: هل نملك الثقافة العامة الضرورية لعصرنا؟ لقد أقمنا ببطء، عبر العصور، ثقافة متينة على أساس أدبي أو فلسفي. وليس المطلوب الآن أخذ فضائل هذه الثقافة، إنما توسيع أفقها بحيث يشمل القيم الحديثة، مع إعادة فعاليتها غليها. أن على الثقافة القديمة أن تتعرف إلى انبعاث جديد؛ إذ ينبغي تجديد الأساليب بل وحتى اللغة ذاتها.

ولكن ما هي المكانة المخصصة للفن في هذه الثقافة الإنسانية الأدبية، أن الغناء والرسم، على الرغم من أنهما لا يكفيان لثقافة فنية كاملة، لم يخصص لهما أكثر من ساعة أسبوعياً، في القسم الابتدائي، ثم ويصبحان مادتين اختباريتين في المرحلة الثانوية. وإذا رغب البعض في ثقافة موسيقية أو فنية فبوسعه أن يحصل عليها، بواسطة دروس خاصة، تكلف في الغالب مبالغ محترمة من المال وتعطى خارج أوقات الدوام. أو ليس من الغريب والمخجل معاً أنه يضطر من يريد التخصص في هذا المجال، لترك دروسه العامة والذهاب إلى الكونسرفاتوار.

ومن جهة ثانية، فإن الأساليب المستعملة في هذه المواد هي في الغالب مفصولة عن غيرها، بينما الأمر على عكس ذلك من الثقافة

الفنية، التي يتوجب عليها من كل النواحي (تنمية الفكر التحليلي والتوحيدي، تنمية الحس التاريخي، وتنمية التعبير المرتبط بالشكل الخ...) أن تساهم في التكوين العام، والتكوين العلمي؛ وكم من العقول التي تتفتح على الثقافة، فلا نجد إلا غذاءً نادراً لها، في نظام يدعي أنه يستوحي الثقافة اليونانية، التي طالما أفسحت المجال للرقص والموسيقى والشعر.

فالتربية، لكي تتناسب مع مختلف العقول، ومع كلية الكائن، يتوجب عليها أن تطالب بربع وقت الدوام لهذا الإعداد، الذي تنضم إليه التربية اليدوية لشدة قربها من الفن. وفي المرحلة الثانوية يجب إفساح المجال أمام اختبار فني، يتيح على الأقل، بداية تخصص دون أن يتنكر لنواحي الثقافة الأخرى؛ وهذا ضروري بالنسبة لما سيكون للفن من أثر مهم في استعمال أوقات الفراغ عند الراشدين.

والشيء ذاته يقال عن الإعداد المدني، فالدروس القليلة، والمزعجة من حيث اختيار موادها، التي تبتعد كثيراً عن اهتمامات الولد (ونريد بذلك دراسة المؤسسات والقوانين) تجعلنا نعتقد أن البرنامج وواضعي البرنامج لا يعلقون أية أهمية عليها؛ فلا مجال إذاً للتعجب، إذا أحسسنا بالنقص في الإعداد الاقتصادي والإعداد الاجتماعي الضروريين لعصرنا، واللذين لا نجدهما إلا في المعاهد التجارية التكنية القليلة العدد، حيث يدرسان بشكل تكني فقط.

فإذا فكرنا بالمعلومات التاريخية والجغرافية والاقتصادية والاجتماعية والحقوقية والسياسية ذات الطابع الوطني والعالمي، والتي لابد منها لقراءة وفهم جريدة، والتي لابد للطبقات الديموقراطية في ممارستها للحياة المدنية؛ إذا تفهمنا كل ذلك، لوجدنا أنفسنا مجبرين على القول، أنه ليس بوسع أي نظام ثقافي مالي أن يحقق هذه الثقافة المدنية. وهذا لا يعني إضافة أشياء جديدة إلى حمل البرنامج المرهق ولكنه يعني وبصورة جدية إعادة النظر في غالبية برامج هذه المواد.

ففي دراسة الوسط القريب من متناول المرحلة الابتدائية، يكوِّن الولد معلوماته الأولى عن حقيقة العمل والحياة الاجتماعية؛ ثم بعد ذلك يمتد نظره إلى أوساط وأنماط حياتية أوسع، وإلى أبعاد زمنية جديدة مستعيناً على ذلك، "بالماضي" الماثل حتى الآن في البيوت القديمة، والأدوات العتيقة، أنه ينطلق من الحاضر إلى الماضي: فيقابل ما بين أشكال العمل والسكن واللباس والتغذية والتجارة الخاصة وأشكالها الماضية، مما يخلق فيه الشعور بالديمومة. وحوالي الثانية أو الثالثة عشرة فقط يصبح بوسعه أن يستوعب دراسة متتابعة وتوحيدية للتاريخ. لأنه إذا تمكن أن يفهم قبل هذه السن بعض الأشياء والأحداث، فإن معظم العوامل الإدارية والحقوقية والتشريعية والثقافية تتعدى مجال إدراكه؛ وهذا لا يعني عدم البدء باكراً بتحضير الإطار، الذي سنحصر فيه كل العمل التاريخي. ولكننا لا ندعو

ذلك تاريخاً، أنه نوع من القصص التي يمكن قراءتها بمنفعة، ولكن ليس لها سوى قيمة روائية أو أسطورية.

أما فيما يتعلق بالتاريخ حسب مفهومه الصحيح –"تفكير جدي حول تسلسل، وردات فعل، الأعمال التكنية والاقتصادية، والاجتماعية والسياسية والثقافية"– فينبغي إعطاء الأولية للأحداث الحضارية، والعودة عن تقسيم التاريخ إلى حروب وعهود، مركزين في ذلك عملنا على أحداث التطور البشري الاجتماعي، التي بقيت آثارها إلى اليوم كدراسة الرق وإلغائه، وتطور العدالة، وأوضاع المرأة، والولد، والملكية الخاصة، والحصول على الحريات، وحقوق الإنسان، وتطور العمل وأوضاع العمال الخ.. إذ أننا بدراسة كهذه، نوفر كثيراً من الوقت، فلا نضطر لدرس أحداث التاريخ على عجل، أو بطريقة عقائدية، ولا نكرس عشرين سطراً فقط في كتاب يبلغ عدد صفحاته الـ ٣٥٠، لإلغاء نظام الرق، دون أن نقول عن أثر ذلك في التاريخ. كما نتفادى بذلك تقسيم التاريخ إلى قطع؛ وإنما نغتنم الأوقات المناسبة، (مثلاً قضية الإلغاء النظري للتعذيب الجسدي في نهاية القرن الثامن عشر) كي ندرس كل المسائل المهمة في ابتدائها، وفي نتائجها حتى أيامنا، دون أن نهتم بالباقي، مكتفين بالإشارة إليه حسب الظروف والحاجة. ويمكننا أخيراً أن نكرس زيادة من الوقت للمرحلة الحالية؛ فبلغاريا مثلاً تكرس ثلث الوقت المدرسي العام لدراسة المرحلة التي تبعت ثورة عام

١٩١٧. وهكذا يمكننا أن نستعمل الأساليب الفاعلة في سبيل تكوين الحس التاريخي، وفي الوقت نفسه، تهذيب وإغناء الحس المدني.

وقد دخلت العلوم بالقوة –ما عدا الرياضيات– في النظام الثقافي. ولكن ما هي مكانتها في المستوى الابتدائي والثانوي؟ إن دروس الأشياء لا تشغل إلا ساعة ونصفا، من أصل ثلاثين ساعة أسبوعية، في الصفوف الابتدائية؛ مع أن الملاحظة، هي الملكة الذهنية التي يجب تنميتها أكثر من غيرها في تلك السن. والفيزياء والكيمياء لا تدرسان إلا في المرحلة الثانوية، مع أن الطريقة التجريبية وارتباطها بالتطبيقات التكنية قد غيرت أوضاع الحياة الإنسانية. إن عدم وجود مرحلة انتقالية بين دروس الأشياء الابتدائية، والمرحلة الثانوية أمر لفت الانتباه إليه مراراً عديدة. والساعة الوحيدة للأعمال التجريبية العلمية في طور الملاحظة سوف تسد ولو قليلاً هذه الثغرة في برنامج تعليمي، لا مكان فيه للعلوم، وحتى الرياضيات ذاتها ليس لها فيه إلا مكان محدود ولا تعلم إلا بطريقة استنتاجية ومجردة.

أما عن الأساليب التجريبية ذاتها، فيجب أن يتيح لها البرنامج فرصة لتكون حقيقة تجريبية؛ لأن التجربة، التي يقوم بها المعلم أمام التلميذ، أو التي يقوم بها التلميذ نفسه، بطريقة ميكانيكية، وبدون فرضية حقيقية، أو درس لوسائل التحقيق والمراقبة، ليست إلا وسيلة للفهم، ولقبول حقيقة علمية معدة، من قبل، "عقائدية"، حسبما يقول لانجفان. "أن هذا النوع

من التعليم، مقسم بين تعليم صرف، ومنفعة ذاتية للمعلومات فهو لا يحقق ثقافة حقيقية".

والواقع أنه يقدر، بل ويجب أن يصبح، قسماً أساسياً من الثقافة الحديثة؛ فهو يشكل المعرفة الثابتة التي توصل إليها الفكر الإنساني بعد جهد طويل، كي يفهم نفسه، ويفهم العالم. وهو إذا عُلم بطريقة حية، فإنه يشغل كل الملكات الذهنية: كالملاحظة، ودقة الفهم والمقابلة ودراسة الروابط الحقيقية، والتصنيف، واكتشاف أو اختراع الفرضيات، والتحليل، والتوحيد، ومراقبة النتائج بدقة، وخلق روح التجربة لتحقيقها، والدقة والحذر في البراهين المعطاة، والشك المنهجي، هذا عدا عن الصفات الأخلاقية التي يدركها والتي تتعدى مجال المعرفة، والتي نحن بأشد الحاجة إليها اليوم: كاحترام الفكر للحقائق الخارجية، والتعود على تعليق الحكم عندما يكون ذلك ضرورياً، وإرادة تجنب التأكيدات العضوية، بل ويسعنا القول أنه ما من ملكة في الإنسان إلا ويقويها.

وهناك أكثر من ذلك: فإذا وجهنا انتباه الفكر العامل في العلوم، ليس فقط إلى الشيء المدروس، أي إلى العوامل الطبيعية والإنسانية التي يريد شرحها، بل إلى فعاليته، واحتكاكه بالواقع، لتبينا أنه يكشف طبيعة الفكر، وقوته وحدوده، ووضع الإنسان في صميم الطبيعة التي يفهمها ويسيطر عليها مع احترامه لنواميسها.

كما يجدر بنا أن نظهر لتلامذتنا، عدا عن الحقائق والمعارف العلمية، أولئك الرجال العلماء، من كل البلاد وفي كل العصور، الذين بحثوا طويلاً، وجاهدوا كثيراً من أجل اكتشاف تلك الحقائق والمعارف؛ وبأن نطلعهم على الجهد الجماعي الكبير الذي تدل عليه العلوم بصراعها المرير، وتشير إليه بشهدائها الأفذاذ. أما في المرحلة الثالثة فينبغي أن نهتم بدراسة بعض الأمثلة التاريخية عن سير الفكر البشري في طريق الاكتشاف العلمي؛ وبذلك نؤسس التفكير الفلسفي على صلة الأشياء بمجموع الحضارات، محققين بعض متطلبات الثقافة الحديثة، التي وإن لم تكن كاملة ولم تجرب أن تلغي الماضي، إلا أنها أشد تناسباً وملاءمة لمستحدثات عصرنا.

وهكذا فإن ثلث الدوام قد يكفي كي نهيئ للإنسان موقفاً وتصرفاً علميين وإنسانيين في آن واحد. ولن نصل إلى ذلك إذا أصررنا على تعلم مختلف المعارف، والنتائج العلمية، التي يحولها ويزيدها دائماً الرقي اليومي. فلنصرف النظر عن ذلك، ولنعلم الأولاد الأساليب والمواقف العلمية: مؤسسين ثقافة جديدة، تقوم على منهجية علمية واقعية، وتعتمد على مسائل دقيقة عرفها الماضي ودرسها وتوصل إلى حلها، وليس على نظريات علمية أو فلسفية.

ولكن من أين نأخذ هذه الساعات التي لا نتمكن بدونها من تنشئة التلامذة تنشئة عميقة وناضجة؟ يكون ذلك –"في المرحلتين الأولى والثانية"– بمزج التعليم العلمي بالتعليم الأدبي. إذ أننا نتمكن بسهولة من

تكريس نصف تمارين القراءة واللغة والإنشاء، لبعض مواد الملاحظة، والتجارب العلمية، التي بدورها تغني اللغة بمواضيع وصفية، أو إنشائية طبيعية، أسهل للفهم في نهاياتها، من المواضيع العادية التي تبقى اصطناعية، رغم جهود الأساتذة الذين يعملون على أخذها من تجربة الطالب نفسه. أن تعليماً حياً للعلوم يقود إلى إغناء اللغة. فلا مراقبة بدون لغة، ولا معرفة واضحة بدون تدوين دقيق للنتائج؛ وهذه التمارين ينبغي أن تنتج كثيراً من المناقشات، والمجادلات، والفروض المكتوبة، وتقارير البحث، والوصف، ورواية التجارب أو المطالعات التي قد تكون أشد فائدة من أية مطالعة محض أدبية. حتى الإنشاء ذاته فإنه بهذه الطريقة يتضح ويتقدم أكثر مما يتضح ويتقدم بطرق أخرى. ونفس الشيء يقال عن التاريخ، والفلسفة فيما بعد، اللذين يمكن أن يلعبا دور العلوم في التطور التاريخي، والصلة الوطيدة، طيلة أيام الدراسة بين الرياضيات ودراسة العوامل الحسية يعطي للرياضيات السند التجريبي الذي يسهل الانتقال إلى التجريد عند أكثر العقول التي قد لا ترغب فيه، أو تجد فيه صعوبة، لا يمكن تخطيها كما أنها تعطي للعوامل الحسية سند الأداة الرياضية المتناسقة مع حاجات علوم الطبيعة.

وقد هوجم التعليم العلمي، ونسب إليه أنه يصبح فجأة، وبدون سابق إعداد، نظرياً وتجريدياً، مما يتنافى مع المرحلة الابتدائية، فيصعب فهمه في المرحلة الثانية. وحتى في المستوى العالي، فقد اتهم بأنه يصرف الفكر عن الاحتكاك بالمادة وعن التطبيقات العملية الضرورية لمن يعمل.

أن الثقافة لا يمكن أن تستجيب فقط لحاجات المعرفة والفهم. أنها تصبح بالتدرج أداة عمل؛ وهذا الانتقال من المعرفة إلى القدرة أو من حيز الفكر إلى حيز العمل هو من خاصيات الفكر الحديث المنطلق، من التربية. فإلى تنمية الذكاء تضاف ثقافة عملية فعلية. فإلى أي حد يعد الطلاب الذين يدرسون الرياضيات العليا؟

وهناك مسألة أخرى: مسألة ربط الثقافة العلمية والثقافة النظرية بنوع من الإعداد التكني العام. ومن الغريب أن تطرح هذه المسألة التربية السوفياتية في عملها على ضم العلوم والتقنيات. أن جدلية النظرية والتطبيق، مثلها مثل الفكرة والتجربة، مثل التجريد والواقع، والعمل اليدوي والعمل الذهني، فهي لا تلغي أي طرف منها، بل تعطيه قوة جديدة. وهذا هو على ما يبدو ثمن الإعداد الإنساني. لذلك فإن دمج إعداد تكني بالتربية العلمية يصبح أيضاً من المسائل المهمة في عصرنا. أن تطور التكنية ذاتها وتطور الحضارة الذي يختصر في النهاية، عدد وسعة الوظائف التكنية في مظهريها الإنتاجي والآلي، سيقودان إلى وحدة هذه النشاطات التي، وأن خيل إلينا أنها متعاكسة، فهي نتائج عقل خلاق واحد. وفي مدى أبعد، فإن هذا التطور يقودنا نحو تخفيض الفروقات بين النشاطات الذهنية، والنشاطات اليدوية في سبيل خير ووحدة رجال الغد. أما حالياً، فهو يقودنا إلى إصلاح الأساليب التربوية التكنية والطرق التربوية العلمية.

إن النظرات العديدة للعلم والتكنية اللاإنسانيين، ولبربرية التخصص وللفكر الجماعي الطاغي على العمل الفردي في العالم الحاضر، يمكن أن تكون صحيحة وعادلة، ولكنها لا تهاجم في الحقيقة إلا الأنظمة والحضارات التي تخدم الربح والسيطرة أكثر مما تخدم الإنسان والإنسانية.

ويجب ألا ننسى على الأخص أن آخر مستجدات الفكر العلمي هي العلوم الإنسانية: علم الاقتصاد؛ وعلم الاجتماع وعلم النفس هذه العلوم التي تدرس الكائن الفردي أو الاجتماعي. فهل سنتجاهلها؟ أن الثقافة التي لا يفوتها شيء إنساني، هي ثقافة تهدف لتكون بسعة وعمق الإنسان ذاته، يجب أن نقبلها ونفتح لها الأبواب الموصدة، كما يجب أن نفتحها للثقافات القديمة، وللحضارات التي ستلعب ولا شك دورها في مصير الإنسانية كحضارة الصين والهند واليابان الماضية والبلاد العربية والحضارات الشابة في أفريقيا وأمريكا. أننا نشوه الإنسان إذا أغلقنا دونه هذه التيارات الخصبة، كما أننا نشوه هذه التيارات وهذه الثقافة التي سيرثها عنا المستقبل في حال رفضنا لهذه المستجدات ولهذا النمو، الذي سيسمح وللمرة الأولى في التاريخ، للثقافة الحديثة أن تصبح حقيقة عالمية، وفي متناول يد الإنسانية جمعاء.

فهذه الدواعي الجديدة تحفزنا ليس لتضخيم مادة التاريخ، والآداب والفلسفات، أو لخزن النتائج العابرة لهذه العلوم، هي لتغيير كافة آرائنا وبرامجنا وتقدمنا ولتوسيع أفق مداركنا بمعارف بل بأساليب ومواقف قريبة

من المادة التي اخترناها لنتخصص بها. أو ليس إلى هنا يطمح اختصاصيو اليوم باختراعهم التقنيات ووسائل المبادلة، والمقابلات، والمؤتمرات، التي يجربون بواسطتها أن يجمعوا النتائج، أو الاكتشافات التي تعطيهم المعلومات الضرورية، لمتابعة عملهم الخاص؟ بعد مرحلة التخصص التي تضيق يوماً بعد يوم، نتعرف الآن إلى العمل الجماعي الذي لا يقل إنسانية عن غيره. إن ما يجب عمله هو أن نكون رجالاً من الأفراد، ثم توحيد التكنية والعلوم؛ إن الثقافة الحقيقية. ليست حديثة ولا كلاسيكية ليست علمية ولا أدبية إنها ثقافة إنسانية.

ومن الطبيعي آنذاك القول أن التربية الخاصة، لا يمكن لها أن تُوضع، وتُعمم من وجهة نظر منعزلة وإنما في الاتجاه الإنساني العام، وحسب مفهومه الطبيعي. أننا لا نقدر أن نشذب البرامج، إلا إذا أقلعنا عن تحديدها كمياً، وحسب تتابع المعلومات الموجودة فيها؟ يجب علينا أن نجري عمليات صهر. وأخيراً فإن الامتحانات، مثل التقنيات والأدوات والمواد المستعملة، يجب أن تنسجم مع المبادئ الثقافية، والتربوية، التي هي مبادئ التربية الحقيقية؛ وليست مبادئ تعبئة مرهقة شبيهة بدائرة معارف.

ويجدر بنا هنا أن نلفت النظر إلى المناهج والكتب وإلى الضغط الذي تفرضه على التعليم والأساليب، أنها وُجدت بالأساس لتعطي أو لتراقب المعارف، وليس لإيضاح الطريقة الناجعة؛ فهي تتنكر للأساليب الفاعلة، ولوجيه الشبان التوجيه الصحيح، بل تدفعهم لقول أشياء لم يقرأونها، ولم

يعرفوا منها سوى مقتطفات؛ بينما من الأسهل والأنفع أن يُسأل الطالب عن أشياء قام حقاً بدراستها بنفسه، مما يساعد على توجيهه كما يجب. أن الثقافة الحقيقية الحية لا تتعلق بالمواد، بقدر ما تتعلق بطريقة إعطاء هذه المواد.

كل هذا يبقى بلا معنى، إذا لم يُترك للأساتذة وللطلاب حق المشاركة بوضع البرامج ومواد الامتحان. وما دمنا نريد برامج موحدة، ولا نفرق بين الحد الأدنى المشترك، الضروري، والعناصر الإضافية الحرة، والتي يمكن أن تنسجم مع مختلف الاهتمامات، والإمكانيات؛ فإننا بذلك نضع نفس القالب لكل العقول، ونجعل كل توجيه وإعداد شخصي مستحيلاً. فلا داعي للتعجب، إذا استفاد بعض الأفراد فقط، وفشلت الأكثرية. أن المفهوم الاستبدادي الموحد للثقافة، أشد ضرراً من عدم وجود مفهوم ثقافي، أو من الفوضى التعليمية بالذات.

٢- التعليم العالي والتربية الدائمة

١- التربية والتعليم العالي:

لن نتكلم كثيراً عن التعليم العالي، لا لأن الكلام عنه قليل، ولكن لأن التربية المتعلقة به لم تُدرس إلا قليلاً في فرنسا؛ ولأن دروس التربية التي تُعطى فيه تتناول نوعاً إعداد أساتذة المستقبل؛ كما أنه بإمكان الطالب إحراز الإجازة التعليمية، والرتب العلمية الكبرى دون أن يسمع بعلم التربية أو بعلم النفس.

ونفس المشاكل التربوية تعترض الطريق هنا، إنما بشكل متناسب مع المستوى. فليس هناك تناسق بين هذا التعليم وبين حاجات العالم الحديث، ومتابعة الدراسة تتغير حسب البلدان: ففي الولايات المتحدة يصل نصف الطلاب إلى المستوى الجامعي، بينما هذه النسبة هي ٤٠% في الاتحاد السوفياتي وسوف تُرفع إلى ٧٠%. ثم إن الاختيار القائم على أساس اقتصادي- اجتماعي يلعب هنا أيضاً دوره، فلا يتاح لكل شخص أني واصل دراسته العالية. ومثالاً على ذلك نقول أن الطبقة الزراعية والطبقة الصناعية التي هي ٣٤% من مجموع سكان فرنسا ليس لها في الجامعة إلا نسبة ضئيلة جداً هي ٣% أو ٤%. والتوجيه على المستوى الجامعي يعاني نفس المشاكل، ويقوم على أسس خاطئة؛ فنلاحظ أن ربع حاملي الإجازات فقط يتخصصون في الفروع العلمية؛ كما لا يوجد للبحث العلمي أي مكان ولا يملك الإمكانيات الضرورية لأمة معاصرة؛ وبصورة خاصة، ليس هناك أي شعبة تهتم التربية كتخصص.

إن تنسيق وإعادة تنظيم مواضيع الاختصاص ضروري جداً، مثله مثل المرحلة الابتدائية والثانوية. أن المدارس الكبيرة تضاعف الإعداد النظري الجماعي، دون أن تؤمن الإعداد المهني. وسنة الثقافة العامة التي ينبغي أن تهيئ الطالب للتخصص الجامعي، ليس لها أي فائدة أو نفع إلا أنها تزيد عدد سني التخصص سنة.

كما أن الالتفات إلى المظاهر الإنسانية والاقتصادية والاجتماعية، في إعداد الرجال الذين سيستلمون في المستقبل، الشؤون الإدارية أو التعاونية في المجتمع، لم يظهر بعد بوضوح. كما لا يزال إعداد مواطن المستقبل ناقصاً، وذاك يعني أن وظيفة التربية العامة ذاتها، يضفي عليها صفة التخصص المطلق، ولا ريب أن للجامعة دوراً كبيراً في الأبحاث المهنية أو في مناحي الاختصاص، وكثيراً ما يُخلط بين هذه الوظائف؛ ولكن نقل الثقافة يطغي بصورة خطرة على الإعداد المهني، أو التخصص؛ والتكنية تتغلب على الاستعدادات الإنسانية.

والتعليم العالي يتوجه أخيراً إلى جمهور محدود من المواطنين سيتميز بدراساته وشهاداته، رغم بعض الشواذات الحديثة. وخلافاً لما يجري في البلدان الأخرى كانجلترا مثلاً حيث انصرف الاهتمام إلى إحياء الثقافة الشعبية، وتنظيم حدودها، فإنه لا يجعل من نشر المعرفة هدفه الأساسي. ومع هذا فإنه يهتم بترقية ورفع مستوى العمل مما يقوده إلى الاحتكاك مع أشخاص آخرين عدا المثقفين، مما يكون وسيلة تجدد قوية.

أما من حيث الأساليب التي يعتمدها التعليم العالي؛ ففي مثل هذا المستوى القريب من سن الرشد ليس لعلم النفس والتربية مجال واسع؛ وأن احتكاك الأستاذ بالطالب والتعليم المباشر الكلي لهما أحسن الأثر، غير أن الأساليب الحديثة، والعمل الجماعي، والتربية الفردية، والبحث الشخصي، الفعال، وعقلنة التوجيه، والتقنيات العملية الحديثة، يمكن بل

يجب أن تنطبق بكل إمكانياتها. أن توزيع العمل بين الطلاب، وإدارة الجماعة الصغيرة، تتضاعف فاعليتها، ولكن ذلك يتطلب عددًا كبيرًا من الأساتذة ومن المدارس.

٢- التربية والتعليم الدائم:

سواء قبلنا أم رفضنا هذه الحقيقة، فإن المجال التربوي يمتد أكثر فأكثر متجاوزاً نطق العائلة والمدرسة إلى الصحف، والسينما، والراديو، والتليفزيون، والمكاتب، والمتاحف، والنشاطات الجماعية من كافة الأنواع، منذ الطفولة وطيلة سن الرشد. أو ليس من الأوفق استغلال هذه الأساليب الجديدة؟ وإعداد الشباب والصغار معاً لاستعمالها بصورة مفيدة، وأن نرى فيها الإمكانيات التي تسمح بنمو الفرد في السن التي يكون فيها مالكاً لكل كفاءاته؟ ولكن بما أن سن الطفولة والمراهقة هو أشد طواعية، وأشد تفتحاً للعادات والمفاهيم، التي يحسن إعطاؤها. لذلك ينبغي استغلال هذا السن وتزجيه صاحبه، وترويضه بما ينفعه طيلة أيام حياته.

لقد سبق وقلنا أن هذه الثورة في أساليب الثقافة وفي مفهوم الوضع البشري، يجب أن تصبح بكل طيبة خاطر إحدى الاهتمامات الكبرى، في وضع البرامج وفي تحديد الأساليب التربوية المدرسية. لأن استعمال هذه المعارف في الحياة (وليس في قاعة الامتحان) هو ما نراه في الأساليب التربوية الحديثة. إن من أسباب نجاح المدارس الجديدة، إنها استطاعت أن تحبب للأطفال في عطلهم، أن يجمعوا بأنفسهم بعض الملاحظات،

والوثائق، وأن يقوموا ببعض الأعمال التلقائية ثم يعودون بها إلى مدرستهم ليعرضوها على رفاقهم، فإذا كانت التربية الحقيقية والثقافة الصحيحة هي أن نعيش وأن نرى العالم ونتعامل مع الناس، فإن نتائجنا يجب أن تعتمد على هذه الأشياء ذاتها. وقد سبق وقال ديدرو: "إذا كان تعليمنا جيداً وإذا كنا قد أحببنا الفضيلة حقاً، فمقياس ذلك يعود إلى الطريقة التي نقضي بها أوقات عطلنا".

إذا كان تذوقنا المطالعة، والمسرح، والفن بكل أشكاله والأفلام الجيدة، والتليفزيون؛ وإذا كان حبنا للإطلاع أو للتوسع في المجالات العلمية أو الكنية، أو في مجال تربية الأطفال، أو لمواجهة المسائل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية؛ إذا كانت كل هذه الأمور المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالحياة؛ فينبغي أن يكون لها أبعد الأثر والنتائج في مناهجنا المدرسية وطرقنا التربوية. ولا يجدر بنا بعد ذلك أن نعطي لطلابنا مثلاً: فكرة إجمالية عن الأدب ونجعلهم يتكلمون ويكتبون عن كتاب لم يقرؤوهم، أو قرأوهم بصورة مبتورة. كما ينبغي تجنب بعثرة انتباههم، وإجهادهم بشروحات مسهبة جداً أو بطيئة جداً مما يجعلهم يضيعون الفكرة العامة ويغرقون في تفصيلات مبالغ فيها. يجب أن نجتهد في تنمية روح الفضول والذوق والاهتمام وطرق البحث الفاعلة، لأن تربية تعتمد على الاندهاش والاكتشاف تنفع أكثر من المعرفة ذاتها. فإذا تأكدنا أن المعلومات الضرورية للعمل تزداد بسرعة، لا تجاريها فيها الدروس المدرسية، بادرنا إلى

إعطاء الطالب إمكانية إكمال ثقافته دون توقف إعداده لتقبل كل ما يكمن إضافته إلى التراث الإنساني، من تجارب واكتشافات.

ولكن يجب علينا وبشكل خاص، أن ننمي، في قلب المدرسة وخارجها، كافة النشاطات التي تهيئ الطالب لملء فراغه بأعمال سليمة ونافعة. ففي تلك اللحظة يصبح لكل شيء يقوم به معنى، كاستعمال المكتبة المدرسية، والرجوع إلى المكاتب الخارجية، وزيارات المتاحف، ودراسة البيئة، وحلقات الدروس والنوادي على اختلاف أنواعها (نوادي القراءة والرياضة البدنية، وعلم الفلك والعلوم الطبيعية والجغرافيا والرقص والتصوير والسينما والنشاط التمثيلي واليدوي والرياضي والفني الخ الخ) أن هذه الأشياء آنذاك لا تكون فقط أحسن طريقة لإيجاد وتنمية الاهتمامات الخاصة في الولد والمراهق، بل أنها تعدهما لملذات حياة الراشد وعناها. ولا ريب أن العمل المدرسي لا يكفي، بل يجب أن يُتابع في مؤسسات ثقافية تتكون في مختلف الأمكنة وفي مختلف أوقات حياة الراشد: في المجال المهني قبل كل شيء، لأن العمل هو الذي يأخذ معظم وقتنا، وفي المجال المدني، والنقابي والاجتماعي، بل وحتى في مجال النشاط العائلي على كافة أشكاله. أن حرية النمو الشخصية تبقى سليمة نظراً لتنوع وتعدد فرص التثقيف. وهذا لا يمنعنا أن نرفق هذا العمل بتوجيه أشد إنسانية في البيئة ذاتها. إذ أن وضعاً اقتصادياً يسمح بفرض ثقافة معينة، أو إقامة تنظيمات واجتماعات ضرورية، في المدينة وفي القرية على

السواء، في المصنع وفي المسكن معاً، يعد من أجزل فرص التثقيف نفعاً وأكثرها فائدة.

وأن أفضل وسيلة لمكافحة تجار اللهو المفسد للذوق، وللشخصية، سواء بواسطة السينما أو الرياضة أو السياحة أو الصحافة أو الراديو، أن أفضل وسيلة لمكافحة ذلك هي في نشر الذوق السليم، والعادات المنتقاة، منذ الطفولة المدرسية، مما ييسر ساعات لهو وثقافة نافعتين للجميع، حسب قول السيد "فيليبار". وهذا في الواقع ما ينبغي تحقيقه: تسهيل انتشار مستجدات الفن والعلم والتكنية الحديثة في المجموع، غير مبالين بالفوارق التي تقوم بين أفراد الشعب من عمال ومثقفين وتكنيين، هؤلاء الذين، يجدون أنفسهم مضطرين بحكم مهنتهم، لمتابعة التطور الثقافي والاغتناء بالمعلومات الجديدة.

إن التقدم المهني يتيح الفرصة للفرد كي يرقى اقتصادياً، ويثير رغبته في تثقيف نفسه؛ غير أن فائدته تبقى محدودة. فالأفضل أن يكون الرقي جماعياً وأن تتاح فرص الترقي وأساليبه، ليس للنخبة النقابية المختارة، بل إلى العدد الأوفر من أفراد الهيئة العمالية. يجب علينا أن ننشر على كل المستويات، الثقافة وحب الفنون، والروح العلمية، والإحساس الاجتماعي والمدني. وبذلك يمكننا أن نصل إلى حضارة واحدة متماسكة وأخوية، حيث تكون أساليب اللهو ميزان للثقافة. والطرق التي يحسن استعمالها

هنا، أكثر من أي مكان آخر؛ هي حرية الاختيار، والاهتمام، والمبادهة، والاستقلال، والنشاط الفردي والجماعي.

إننا لنستفيد من التجارب والصعوبات التي يلقاها المربي أو الموجه عندما يريد جمع الشبان الراشدين في سبيل أعمال كهذه؛ فقبل سن الثلاثين أو الخامسة والثلاثين يحس الشباب بنوع من النفور، من كل ما يحتفظ بطابع مدرسي، مما يبعدهم عن هذه النشاطات. بالإضافة إلى هذا، يجب القول أن المسألة ليست مسألة تعليمية، أو نوعاً من الدروس للراشدين أو أي شيء مشابه؛ ولعل أحسن النتائج ظهرت، ليس من الأحاديث أو المحاضرات الذهنية يقوم بها المثقفون، بل من نقاش أسبوعي كان يركز الاهتمام على حدث سياسي أسبوعي مهم، مما يسمح، وبواسطة مناقشة حرة، بالحصول على معلومات تاريخية وجغرافية واقتصادية، كانت تكفي لتفهم الوقائع؟ كما أن نتائج حسنة أيضاً أتت من مبادهة صدرت عن طلاب، ونقدر أن نقول أنها فرضت فرضاً، وكان ذاك في أوقات إبرام العقود الجماعية، بين العمال وأصحاب العمل؛ إذ أراد العمال أن يستمعوا لمحاضرة عن حقوق وشروط العمل والعمال وبما أنه لم يكن بينهم من يقوم بتلك المهمة، فقد طلبوا إلى أحد الأساتذة وتلامذته في تحضير هذه اللوائح القانونية واستخلاصها من قانون العمل المنشور في بعض المجلات المختصة. وليس بالإمكان وصف سرور التلامذة الذين استطاعوا أن يتابعوا، ولمدة طويلة، استشارة هذه اللوائح المفيدة التي يحتاجونها. وهكذا يكون الأستاذ

قد تعلم أشياء جديدة من تلامذته وساعدهم في عملهم بذات الوقت؛ كل ذلك بطريقة فاعلة أظهرت أنها قادرة على ملء الفراغ بعمل مفيد ومعرفة كاملة.

ولا ريب أن في هذا داعياً جديداً لتنمية وتشجيع هذه التربية الفعالة في المدرسة. إذ أن ما يقوم به الطلاب في المدرسة، يوجه، وإلى حد بعيد، الحياة الراشدة. وإننا إذا لم نجتهد ونكتب برامج جديدة؛ وإذا لم نوازن بين الثقافة العامة والتخصص، وإذا لم نساهم طلاباً ومعلمين في جميع النشاطات الحرة والمسؤوليات الحقيقية؛ وإذا لم يكن تفتح مدرسي للحياة؛ إذا لم يكن كل ذلك فإن التربية تخطئ هدفها، وتحرم من حسناتها القسم الأكبر من المواطنين المتعطشين لتلك الحسنات الهامة.

وتبدأ أساليب التربية الفعالة منذ الطفولة الباكرة، فهي تساعد على زيادة السلوكيات الحسنة، وتقليل السلوكيات المزعجة، والمبدأ الأساسي فيها يتمثل في أن الأطفال يحتاجون إلى انتباه والديهم لهم. وهذا يساعدنا على تنشئة أطفال سعداء ومتميزين، ولديهم تواصل فكري مع والديهم.

الفصل الرابع

إعداد المعلم في ضوء البحوث التربوية

يمثل الإعداد المهني والتربوي للمعلم أهم ركيزة من ركائز إعداده، حيث يهدف إلى تكوين وصقل شخصيته ليكون قادراً على أداء مهمته التربوية والتعليمية في توجيه وإرشاد الطلاب. ويُقصد به إعداد المعلم ليكون ملماً بفرع من فروع المعرفة، وهذا لا يتم إلا في الكليات الجامعية. فالمعلم لا يمكن أن يؤدي دوره التعليمي بالشكل المطلوب ما لم يتمكن من العلم الذي سيقوم بتعليمه في المستقبل. ومن ناحية أخرى لابد أن نجعل أسلوب التفكير والإبداع هو الهدف. وهنا يجب استخدام المعرفة كوسيلة لهذا التفكير والإبداع، فالتفكير والإبداع هما وسيلتان لنمو المعارف لدى المعلم، وعليهما تستند قدرات ومهارات المعلم العلمية.

١- أين هي تربية إعداد المعلمين؟

من المعروف أن التربية في دور المعلمين أو المعاهد التربوية هي التي تحدد التربية في المدارس؛ فأين هي إذاً هذه التربية الخاصة؟ هل المجامع العلمية في وقتنا هذا بالروح المجربة التي يعرف بها عالمنا الحديث، وبالمسلم به من علم النفس والاجتماع التربويين وأخيراً بكل ما ينبغي أن تهتم به من البحوث التربوية؟ ذلك هو السؤال الذي علينا أن ننهي به جولتنا هذه.

إن تجارب كثيرة قد أجريت في السنين الأخيرة في فرنسا وبقية العالم، أدت إلى رفع مستوى التلاميذ العلمي حتى البكالوريا، وأصبحت تمارين معلمي معهد سافر تحت إدارة السيدة هاتنجي تشمل التعليم الثانوي أيضاً. وللتوضيح نقدر أن نقول أن سنة واحدة من التمرين مشفوعة بفحص عملي لخريجي سنة ١٩٥٠ أتاحت للتربية مركزاً معترفاً به في إعداد أساتذة للتعليم الثانوي كما أظهرت أن تمرين ثلاثة أسابيع فقط لا يكفي.

منذ أن وضع السيد مونو وبرونو شهادة "الكفاءة للتعليم الثانوي" ومنذ أن أخذت المدارس الجديدة بإجراء التجارب الواسعة النطاق، نوقشت مفاهيم التربية وأُصلحت موادها وهو نجاح كبير. أما من جهة التعليم المهني، فإن تشييد معاهده ونمو دار المعلمين العليا قد سببا إنعاشاً تربوياً أكيدا. وأن نمو دار المعلمين العليا في سان كلود وفونتني وتأسيس معاهد تربوية وطنية في قلب كل جامعة لخلق معلمين من الدرجة الثانية، قد أفادا كثيراً.

أما في الخارج، فإن الحاجة المتزايدة إلى المعلمين كانت أساساً لاختبارات مهمة، لا نجد مثلها في فرنسا. فإن إنشاء دور المعلمين المستعجلة في انكلترا سمح بخلق أكثر من ثلاثين ألف معلم إضافي في مدة وجيزة كما سمح بتمديد مدة الدراسة الإجبارية سنة زيادة عن العادة. وان المجهود الذي بذله الروس لتعميم مدارس السنين السبع ثم العشر ليس بأقل أهمية أما في البلاد المتخلفة، فمسؤولية إعداد المعلمين أبعد مدى،

والحاجة ماسة إلى ترك كل ما هو قديم، والعمل بأحدث الأساليب لتخريج نخبة من المربين، يتولون العمل التربوي الخلاق من أجل رفع مستوى بلادهم ثقافيا واجتماعياً وسياسياً.

٢- اختيار معلمي المستقبل

أن ما سبق لا يعني أنه ليس هناك مشاكل يجب حلها. فإذا أنقص البعض خطأ من قيمة إعداد المعلمين ذهنياً، فمن البديهي أن لا يختار هؤلاء إلا بعد اختبارات شخصية أو علمية، لأن هنالك صفات نافعة لهذه المهنة تعوض عن الأولى إلى حد ما. فالانتباه إذاً إلى هذه الناحية النفسية يساعد على اختيار أوسع أفقاً، وبطرق عدة تختلف عن الطريقة الذهنية التكنية الصرفة.

إن كل الأبحاث التي أجريت، تفيدنا أنه إذا كانت المنفعة الناتجة عن المواد أو عن الاصطلاحات التعليمية عائدة إلى معلمي المستقبل عامة، ومعلمي المدارس العالية خاصة، فإن الأسباب الرئيسية التي تسبب الميل إلى التدريس هي النفع العائد إلى كائن ما، بفضل الثقافة ومحبة النشء، والشعور بالواجب الاجتماعي، الذي تقوم به التربية.

وهذا مما يجعل البعض من المولعين بالأدب أو الفلسفة أو الفن أو العلوم يظهرون اشمئزازاً من ربط ثقافتهم العالية ودقة معلوماتهم بمستوى التلاميذ اليافعين.

أما كرشنستاينر فيقول أن المربي الحقيقي هو المثال الحي في حبه للآخرين؛ وتلك هي وجهة النظر التي يجب إقناع من يريدون هذه المهنة بها، وتنميتها في نفس من ليست عنده أصلاً، وكثيرون يميلون لأن يصبحوا رجال مجتمع. فإذا أُخذوا من نقطة الانطلاق هذه، نقدر أن نوصلهم إلى منافع تكنية وشخصية أخرى ليست بأقل ضرورة للمعلم. وبالعكس فإن تنمية هذا الميل الاجتماعي عند معلمي المستقبل تفتح لهم باباً أوسع لنيل صفات مهيبة. وأن تجربة إنشاء مدارس الطوارئ التدريبية الانكليزية لسد متطلبات ما بعد الحرب قد أظهرت أنه يمكن أن نجعل من أناس تتراوح أعمارهم بين ٢٢ و٤٨ سنة من مختلف المهن في مدة سنة واحدة من التحضير المستمر، معلمين يعادلون أولئك الذين نكونهم بالطريقة العادية. وقد كانت نتيجة هذه التجربة مشجعة إلى حد جعلت معه هذه الطريقة دائمة لتخريج المعلمين ممن تقدموا في العمر. أما الآن فهل يعني هذا أنه علينا أن نكمل جهاز تكوين المعلمين بأن نُدخل عليه اختبارات مركزة على فضائل المعلم الصالح؟ إننا بالحري نشاطر ميالاري رأيه في دراسته عن "تكوين أساتذة الرياضيات" والذي يقول بأن "مثال المعلم الصالح غير موجودة تقريباً، إنما هنالك أجناساً مختلفة من المعلمين الصالحين "وأن أخطاء البعض منهم قد تفيد إنما في حالات وتحت شروط خاصة. وما عدا ذلك كيف يمكن الاختيار قبل التكوين والمساعدة قبل بدء التعليم؟ وكيف أن بعض المعلمين الذين اختاروا مهنة التعليم لعطلتها الطويلة وأمنها و... قد نجحوا بينما فشل البعض الآخر، مع أنهم اختاروها عن اقتناع بالمثل

العليا؟ إنها مشكلة الاتجاه الشخصي الدائمة المعقدة والمستحيلة الحل غالباً. من الأكيد إذاً أنه يجب إفساح مجال أكبر للآراء الشخصية أمام من اختاروا هذه المهنة، وبث حب مهنتهم وحب النشء في قلوبهم وأفهامهم أهمية دورهم وعظم المسؤولية الملقاة على عاتقهم، ولربما هي الوسيلة الفضلى لإعدادهم للعمل المثمر.

٣- اتجاهات جديدة في إعداد المعلمين.

اتجاهات مهمة وعديدة، قد ظهرت في العالم كله، خلال السنين الأخيرة، وأكثرها طالب بإعلاء مستوى الإعداد المهني للمعلمين. مما يجعل المدرس يتقبل برضى إطالة مدة إعداده المهني. وفي نفس الوقت يقود الضغط الشعبي إلى تعيين معلمين أقل أعداداً، إلا إذا اتخذت إجراءات خاصة لمواجهة ذلك الضغط. وهدف هذه الحملة هو رفع مستوى المدرسين إلى مستوى التعليم العالي. إن كثيرين– كما هو الحال مع لجنة لا نجفان يحبذون الرأي القائل بأن هذه المواد المشتركة يجب أن تعلم لمدرسي المرحلة الأولى والثانية في نفس الوقت. ومداومة العمل التربوي والإلمام بتطور الطفل من الأسباب التي تزكي هذا الدمج الذي يسهل تحديد اتجاهات المعلمين ومفاهيمهم تحديداً يناسبهم كما يجب أن يعاملوا سواسية وتحت شروط واحدة كما هو الحال في كثير من البلدان.

لقد أدخل علم الاجتماع وعلم النفس إلى دور المعلمين، غير أنهما بقيا على هامش التعليم غالباً في الولايات المتحدة كما في فرنسا ولم يساهما

عملياً في إعداد المعلمين إذ أن دور المعلمين فيها تشدد كثيراً على فن التعليم، وكيفية السؤال، والتصليح، دون الالتفات إلى ما يجري في حياة الطفل كمسببات تأخره أو رسوبه. وأما النتائج فإنها تخمن ثم يبت في أمرها دون درس التقدم التربوي بذاته؛ ومن جهة ثانية ليس الواجب تدريس المعلم علم النفس والاجتماع بصورة عامة، بل هو تدريس الحالة النفسية لدى الطفل عند مواجهته لمشاكل حسية أو شخصية أو جماعية (مثل علاقة الطفل بالبيئة وبالمدرسة وبالبيت وبالتلامذة وبالمعلمين وتأثير شخصية المعلم في الطفل الخ...) والواسطة المتيسرة له لمعالجة بعض الحالات التي تهمه.

إن التربية العلمية هي التي ربحت الجولة حتى الآن، فإن المربي لا يستطيع أن يفهم الطفل إلا ما قد عاشه هو بنفسه، وأحس به. وهذا هو السبب الرئيسي الذي يؤخر في إفهام الأفكار المتقدمة أو المبتدعة حديثاً؛ إذ يجب انتظار الجيل الجديد لرؤية آثارها. ولا يكفي سماع محاضرات عن التربية أو علم النفس، وحضور دروس متتالية، وإتباع نصيحة تربوية قديمة للتعليم؛ بل إن هذا يؤدي فقط إلى تثبيت المواد الموضوعة أصلاً. وهنالك مدارس تطبيقية، ودورات تمرين عملية، غير أن التعليم يبدو مصطنعاً أكثر منه طبيعياً، فإن المعلم ليس المسؤول الوحيد عن العمل، إذ أنه يكمل ما بدأ به زميله قبله، ولا يستطيع أن يغير عادات متأصلة، أو وسائل متبعة من قبل، إلا في بعض الأمور العديمة الأهمية، ولا يحكم على أعماله إلا من

خلال قدرته على التقليد، وإعادة ما يراه. وما دام غير مسؤول ولو عن جزء من العمل وبدون حرية، وغير مساوٍ في العمل مع الرفاق أو مع العائلات، فإن عمله التعليمي يبقى مصطنعاً. من هنا تأتي الفكرة القائلة بأن يعطي المعلمون من ست إلى تسع دروس حقيقية يومياً كما أراد السيد مونو أو كما يحدث في جنيف أي أن يُدرِّس التلامذة مباشرة، بعد شهادة البكالوريا ثم يتم إعدادهم تربوياً بعدئذ. وهذه الطريقة تبقى تقليداً أو مماشاة إذا لم تبين لمعلم المستقبل سوى طريقة واحدة، أو عدة طرق متشابهة؛ ولا تيسر له طريقة يختارها للتعليم حسب سجيته وميوله؛ وأن تجربة عدة طرق للتعليم ليست ممكنة. ولا يخلق بالأخص وقتئذ ما هو ضروري لمعلم الغد، أي الشعور بأن كل عمل تربوي وكل تمرين يمكن أن يأتي بطرق مختلفة ولا تنمو عنده فضائل المعلم الأولى التي هي الخيال والقدرة على التجديد الدائم والحاجة الدائمة للإتقان والدقة والتي تحتاج إلى قدرة على الخلق والنقد اللذين، من دونهما، تنحدر أحسن الطرق بعد تكرارها آلياً إلى مستوى العمل الآلي، مما يمله التلاميذ سريعاً.

هنالك آراء أخرى تمكن المعلمين من تطبيق أساليب ضرورية لعصرنا، لو أنها طبقت في كليات ومعاهد التربية ودور المعلمين العليا للتدريس المهني والفني إذ أنها تدرس تلامذتها علم الاقتصاد، وتمرنهم أيضاً على الصناعة والتجارة. وقد قدرنا الربح الناتج حق قدره لما فيه من فائدة لأساتذة الأدب والتاريخ. فإذا أردنا أن يربط المربون طريقة تعليمهم بالحياة

وجب إعطاؤهم قبل مباشرتهم العمل، القدرة على مواجهتها. وإذا أردنا أيضاً في الدرجة الثانية الانتظام في التربية، وتوحيد العمل بين ذوي الاختصاص وتوقيف العلاقات مع الأهالي، وجب أن لا نحصر تعليمهم في حقول اختصاصهم فقط أو حقل التأثير على الأهالي أو على البيئة.وأن تكتمل المدرسين من مختلف الاختصاصات يتيح لهم نجاحاً أكثر مما لو كانوا يحضرون دروسهم حسب طريقتهم الخاصة، إذ يتاح لهم عندئذ الاستفادة من كل عون ممكن.

إن كل المبادئ الضرورية للصغار، هي أيضاً ضرورية لمعلمي المستقبل إبان إعدادهم. فعلى المربي أن يبدأ تعليمه نفسياً وتربوياً من ملاحظاته الخاصة لوضعية تلامذته، وعملهم المشترك، وانفتاحهم، على الحياة، وتصرفهم، ووضعية المدرسة في المجتمع، وإلمام المربي بشخصيته، وآثارها ليستعملها على الوجه الأكمل. هذه هي العوامل التي يجب أن يختبرها معلمو المستقبل منذ بدء إعدادهم وإلا فإن أملهم ضعيف في أن يكونوا مثالاً لتلاميذهم فيما بعد.

من هنا نستنتج أيضاً أنه يجب إعطاء المعلم شروطاً ملائمة ليستطيع العمل كالمساواة بين جميع المدرسين في المدرسة الواحدة؛ فيبدون آراء يستفيد البعض منها وتيسر لهم عملاً متجانساً. ولكن هذا لا يعني بالطبع أن تدمج شخصية المعلم بشخصيات زملائه أو أن نقيد حريته في التدريس.

٤- تهيئة المعلمين بالتمارين

إن الادعاء بأنه من الممكن إعداد المعلمين خلال سنين قصيرة، وبوسائل مصطنعة هو ادعاء خاطئ فالإعداد يرافق المعلم طيلة سني ممارسته لمهنة التعليم. وأن الطريقة التي تتيح للمربين أن يتناقشوا ويتقاسموا ثمرة جهودهم، ويصححوا معلوماتهم، كما أن حضور المحاضرات والمجالس والاجتماعات التربوية تحت إدارة مفتشين ليست "بموضة" سائرة إلى الزوال، بل هي وليدة حاجة مهمة خلقتها المدنية الحديثة.

فقد عرفت فرنسا هذه الطريقة منذ سنة ١٩٤٥، وزادت تمارين المتخصصين في المدارس الحديثة في سيفرو في المقاطعات كما حولت المتحف التربوي إلى المعهد التربوي الوطني لكي يضع تحت تصرف المدرسين من جميع الدرجات الوثائق والأشياء التي يحتاجون إليها، فيصبح بوسعهم إجراء الاختبارات للمواد والوسائل الجديدة، لهو شاهد قوي على مبلغ الشعور بهذه الحاجة.

وبعض البلدان أكدت هذه الفكرة حتى أنها أخذت تدرب المعلمين المتمرنين على أحسن الطرق وأحدثها. فقد رأت الولايات المتحدة بعد أن سلمت هذه المهمة إلى الجامعة: أنها أصبحت نظرية فقط، فوضعت نظاماً جديداً للتمارين وللدراسات الطويلة منها والقصيرة لا يحتاج الطالب فيها إلى أي شهادة ولكن القيمة الأولى للعمل والاجتهاد. أما الاتحاد السوفييتي فقد أسس معاهد كثيرة تكمل معلومات المدرس المتمرن، وهي تعمل طوال

السنة لهذه الغاية. فالجمهورية الروسية وحدها تملك ٨٧ معهداً على هذا النمط، غايتها الأولى والأخيرة تجديد إعداد جميع المدرسين كل ٥ سنوات!

أن هذا الإعداد المستمر يفرض نفسه في أيامنا، فلذلك يجب تعيين وتحديد مجاله وإعطاؤه شكله التجريبي؛ وهذا يفترض فيه أن يأتي بعد الأبحاث المشتركة، والآراء العلمية المتبادلة. ولكن التربية تبقى غالباً فناً، ومسألة شخصية لدى أكثر المدرسين، الذين يقولون أن التربية تتعلق بشخصية المدرس –وهذا صحيح– ولكنه لا يمنع تبادل الأفكار وتحسينها. أما كونها تدريبية فقط فهذا يعني أنها لا تصلح إلا بالتقليد. وهذا ما يؤخرها عن الوعي البشري العام، ويجعل نجاحها صعباً، إلا إذا طبقت عليها نظم ثورية عنيفة؛ وعندها يستحيل التقدم. وهذا يعني أنها لم تعالج بطريقة حذرة وجذرية. فهذا هو خطأ الإعداد التربوي القديم: أنه إما أن يجعل التدريس نقلاً لمواد قديمة، أو حلولاً موضوعة، وهذا غير تربوي، أو أنه يجعل منها مسألة شخصية صرفاً، تبقى من دون قيمة بالنسبة لبقية المربين.

٥- الإعداد التجريبي

المسألة الأكثر أهمية هي إنماء حب التعليم والتدرج إلى الكمال مع حب المهنة وحب النشأ في نفس معلمي المستقبل. إن كل طريقة للتعليم، مهما كانت حسنة، تصبح مملة ومضجرة إذا رُددت آلياً كما سبق وقلنا. أما إذا راح المدرس يفكر ملياً، بطريقته، وميوله، ووسائله، ويفحص بدقة النتائج التي يلقاها، فإنه يتوصل حتماً إلى النجاح. وهذا يسمح له

بالاحتفاظ بحب التعليم فتبقى نفسه شابة. أن المساهمة في اختبارات منظمة، ومتشابهة، أثناء سني التمرين، وعند البدء بالتعليم، وأثناءه، والاتصال الدائم بدور المعلمين، والمفتشين، بتشجيع من السلطات المسؤولة، والمجالس التربوية، كل ذلك: يحدث تقدماً مستمراً في العمل التربوي؛ على أن يترك للمدارس التي تريد التعليم على طريقتها الخاصة حريتها في ذلك؟ فتساند روح البحث والإتقان الهيئات التعليمية. أما إذا لم تطبق هذه الطريقة، ولم يساهم معلمو المستقبل في تجربة الوسائل المختلفة للتعليم، وخاصة التي تجبرهم على التفكير، فإنهم يتبنون آخر وسيلة عرفوها: أو يرجعون إلى الأسلوب الذي يوافق هواهم، إذ أنهم يتوصلون شيئاً فشيئاً إلى ابتداع طريقة يظنون أنها الأحسن، ولا يغيرون فيها شيئاً، لاعتقادهم بأنها الطريقة المثلى.

والوسيلة الوحيدة لمجابهة الجمود في التربية هي الاختبارات؛ فإنها تظهر حاجة التعليم وطريقته للتغير حسب مستوى الطلاب ومحيطهم، وظروفهم المحلية، والزمنية، والمنافع التي يجنونها، والصعوبات التي يلاقونها. إن انطلاق الحس وانفتاحه إذا أضيف إلى روح النقد والمخيلة الخلاقة كانا خير تأكيد للنجاح ويسمحان لكل فرد أن يعطي ما عنده.

٦- التربية العلمية

الصعوبة الكبرى هي في تحويل التربية من تربية استقرائية إلى تربية علمية عملية، ولربما كان هذا أحب من أي عمل إنساني آخر. أن جميع

البحوث التي أُجريت على أجوبة أسئلة الامتحانات معروفة: فالعلامات تتراوح بين ٤ و١٦ على ٢٠، ومعدل علامة المسابقة الفرنسية هو ١٣ ومعدل علامة الترجمة ١٢ ومعدل علامة الرياضيات ٩ ومعدل علامة الفيزياء ٨. ولا يجب أن يدهشنا هذا ففي جميع الشعوب ينصب الاهتمام على الوسط وليس على الأول ولا على الأخير؛ أما عندما يتعلق الأمر بتحديد مدى تقدم الطفل، فإننا نفشل في ذلك إلا مع بعض الطلاب الموهوبين أو فقيري المعلومات. فكم كلمة أو تعبير تعلم الطالب في مرحلة من العمر ومن إحدى اللغات الحية أو الميتة؟ وكم يقدر أن يتعلم كل سنة؟ وأية كلمات عليه أن يتعلمها أولاً؟ لقد ارتكزت المعلومات في هذا طويلاً على التجربة المحضة. ولهذا كان التلميذ يتعلم وهو في الصف السادس كلمات لاتينية لم يستعملها الكتاب باللغة اللاتينية إلا مرة واحدة، أو كلمات انجليزية هي ضعف العدد الذي يقدر أن يستوعبه الطالب الموهوب. لقد أجيب على كل هذه التساؤلات بدقة، وحسب دليل الاستعمال المتكاثر للكلمات الانجليزية أو الألمانية، وتبين أن نسبة استعمال الكلمات اللاتينية هي ٨٠٪ من أصل قدره ٣٠٠٠ كلمة.

هناك مواضيع تنجح فيها الروح العلمية. ففي جنيف اختبارات في الإملاء والقواعد والحساب تتيح معرفة مستوى الطلاب الجدد بدقة في زمن لا يتجاوز الساعة الواحدة. إن الاختبارات مثل هذه يبدأ معها التعليم من النقطة التي وصل إليها الطلاب، وهكذا يمكن أن نتجنب شرح مسألة

يعرفها أكثر طلاب الصف، فتُعالج إذ ذاك على حدة مع الذين لم يروها قبلاً. وهذه الطرق تسمح، في بدء السنة الدراسية أو بعد دراسة المواضيع المهمة في فصل ما، بمد يد المساعدة إلى من هم بحاجة إليها. وعدا ذلك، فإننا نهدر أوقات الطلاب الأوسع علماً، في إعادة شرح بسيط، لم يفهمه البعض، مع العلم أن كل شرح بعض الطلاب يفهمه جيداً، والبعض الآخر قليلاً والبعض لا يفهم بالمرة، فإذا تابعنا شرحنا ولم ننتبه لهذا التفاوت يكون مثلنا مثل البناء الذي يكمل البناء مع علمه بأن القاعدة غير صالحة فإذا علا البناء تهدم كله مرة واحدة.

ويكفينا أن نتذكر أن البرامج وُضعت في ضوء تدريب استقرائي مفيد، وإنما مسبق، وعلى اصطلاحات نظرية وآراء راشدة. والتقدم الذي تظهره الأبحاث يدهش المعلمين دوماً، حتى عندما يتعلق بالمعلومات ذات التقدم المنتظم، مثل البطء في استيعاب حالات تصريف الأفعال الصعبة، ومفاهيم القاعد، والعمليات الحسابية المعقدة، والكسور، ومفردات التاريخ، والجغرافيا، والعلوم والرياضيات.

إن ميزان الاستيعاب كما حدده السيد دوترن في كتابه "تحسين البرامج المدرسية والتربية الخاصة"، يناقض بدقته الزمنية المخططات المعروفة. ولن نتكلم عن المفارقات بين البرامج في حديها الأعلى والأدنى، أو عن عرض مختلف العلوم الموجودة في البرامج أصلاً.

نحن نظن أنه باستطاعتنا دون معاونة أحد أن نخطط دروساً صالحة، والحقيقة نحن متأخرون في هذا المضمار كما قال "كانت" الذي كتب في مخططه التربوي: "أننا نتخيل عادة بأنه ليس من الضروري إجراء تجارب على طريقة التثقيف التي نتبعها، وإننا نقدر أن نحكم على أمر ما بعقلنا فقط. ولكننا نخدع أنفسنا والتجربة أكبر برهان على ذلك إذ تظهر نتائج مؤسفة لا نتوقعها بالمرة! فإذا كانت التجربة ضرورية إلى هذا، الحد أصبح من المستحيل على أي كان أن يضع مخططاً ملاكاً تعليمياً. ونحن نعتبر اليوم الكتب نتيجة تجارب حرب في مدرسة خلال سنوات عمل. إلا أن هذه النتيجة قد لا تكون قيمة في نظر الجميع، لذلك فلا يمكن اعتبارها نهائية.

إن العمل الفردي هو الذي ينتج في الغالب الكتب، والعمل الفردي مهما كان رصناً وغنياً، فإنه يظل فقيراً بالنسبة إلى ما يمكن أن يعطيه العمل الجماعي، نظراً لتنوع وجهات نظر القائمين به؟ ونظراً لطول التدريب الذي قاموا به، هذا التدريب الضروري لكافة المربين.

وهذا التدريب الاستقرائي الباطني الفردي والتجارب الحديثة جعلت ثورندايك يقول: "أن التربية تعتبر قديمة كعمل، ومن أيام القرون الوسطى كوسيلة، ومعاصرة كعلم". والاختبارات التجديدية وخاصة التي تسمح لنا باكتشاف وتقليل عقد النقص، وأسباب الفشل، ومصاعب التلامذة، دون تأخر، والتي تجعلنا نعرف إذا كان الوقت مناسباً لمباشرة هذا العمل أم لا؟ ومجموعة الأسئلة أو المقابلات التي تسهل الإطلاع على البيئة العائلية

والامتحانات الدالة عن الاستعدادات لاختيار ما، وملفات ملاحظة التلميذ الدائمة، كل هذا يسمح لنا أن نسمي التربية الحديثة "علماً" وهذه التقنيات تضاف غالباً إلى تقديرات المعلمين، فتضاعف قيمة الامتحانات التقليدية، وتوضح معارف التلميذ الممكنة، ولا يوجد من دونها عملية يفهما الفرد ويعمل بها الكل. ويمكن للمعلم أن يشرح بعضها بنفسه، بينما يتطلب البعض الآخر تدخل عالم نفسي، وخاصة في الأوقات الدراسية المهمة.

علينا أن نعلم أن الكثيرين ينظرون بعين الشك إلى هذه التقنيات وخاصة في فرنسا. والسبب الأول في ذلك يعود إلى أننا نهتم في البدء بتقدير النتائج التربوية المختصة كيما، يدفعنا إلى ذلك الابتداء بالأبسط والأهون. فإن الجواب بنعم أو لا، أو بالاختيار بين أجوبة مصنفة أو بتاريخ أو برقم أمر مضحك، لخلوه من المعنى التربوي، والقيمة الثقافية.

والاعتراض الثاني موجه نحو الشكل الجامد الذي تتخذه الأبحاث بعد تصنيفها. إن معرفة المؤثرات الذهنية، والاستعدادات الفطرية، والنقص الجسمي، أو العقلي، هي أعذار وجيهة، تضر وتنفع التربية في آن واحد! إذ أن التربية تهدف ليس إلى الإطلاع فقط، ولكن إلى العمل أيضاً. فإذا حُضرت البرامج في المستقبل على ضوء النتائج المتوسطة دون أن يُرفع مستواها إلا بانتقاء الطلاب، تكون النتيجة في الهبوط المستمر للطموح التربوي. وبما أن العمل الواضح يبدأ من نقطة الوصول، فإن هذا العلم

يصبح نافعاً جداً إذا عولج بطريقة مناسبة، وإذا لم يبقَ في مكانه بل سعى للتقدم.

والاعتراض الثالث هو أقوى من سابقيه. إن هناك تناقضاً بين أعمال الباحث العلمي، والضرورة التربوية، فالأول يعمل للحاجات الموضوعية والمقارنة والفحوص والوسائل التي يجب إتباعها في كل مكان، والمهم في الفعالية التربوية هو الخضوع للشروط المحلية، والزمنية، التي يفرضها الطلاب، وأحوال الصف، وأجوبته والأفكار والهفوات المرتكبة واختيار الوسيلة المناسبة. والطريقة الفعلية هي أن نبدأ من رد فعل التلميذ، وأن نتركه يصحح خطأه بنفسه، أو متعاوناً مع رفاقه؛ وأن نتبع الاتجاه الأول ونغتم الفرصة لنستفيد حتى من أخطائه. وكل طريقة قديمة وموحدة تصبح دون قيمة وغير تربوية إذا استعملت حرفياً وطبقت آلياً.

أمام هذه الصعوبات يختار البعض درس النتائج النهائية للأبحاث التربوية ولكن أيها؟ أهي نتائج الاختبارات، أو خصائص طريقة معالجة عمل جديد، أو التغيرات التي تحصل في الحياة؟ ما هي نتيجة طريقة تعليمية ما؟ أو شكل ما من النظام؟ أهي الحالة الذهنية أو العافية لدى الطفل؟ أليست بالحري إكمال وانتظام نمو الذكاء، والحالة العامة أو السلوك لدى هذا الطفل؟

أما إذا هدف البحث إلى إعطاء قيمة علمية أكبر للمسابقات، كما هو متبع في الامتحانات مثلاً، فإنه يدعم الطريقة الموضوعة ويستبعد المربين أكثر

فأكثر. فمن الواجب أن يعلن إذاً بدقة عن هدف هذا البحث ومقاييسه، وأن يراعي تدرج القيم التربوية خاصة، وإلا يختبر فعالية واحدة منها دون غيرها. ولنفس الأسباب لا يجب درس النتائج النهائية فقط، لأنها قد تعطي نتائج تصرفات مختلفة أو مضادة كما يحدث في بعض الحالات.

وهكذا فإن الـ "كيف" أكثر فائدة من الـ "كم" من الوجهة التربوية. ولم يكن الإنسان أبداً تلميذاً بسيطاً، بل أن كل ما فيه هو نتيجة مؤثرات معقدة، لاهتمامات عاطفية، لشخصٍ ما يبحث عن القدرة الذهنية، ولا ريب أن الإرادة تعوض إلى حدٍ ما عن عدم الكفاءة، أو تقوي كفاءة ضعيفة. أما إذا لم يكن هناك حسن التفات أو توجيه للشخص نحو هذه الناحية، فإن القدرة على التحكم أو الإرادة تغير النتائج تغييراً شاملاً. إن الهدف الوحيد هو التفتيش عن أفضل الوسائل التربوية، وليس الارتكاز على المعطيات الإيجابية؛ والتحليل الجماعي والنوعي هما الوحيدان اللذان يمكنهما أن يعطيا للقياسات معناها الصحيح؛ الذي يضع المعطيات الخارجية في مكانها.

والصعوبة هي تعقيد، ووحدة وضعية التعليم والاندماج في التطور الذي تحدده الطباع الخاصة بنفسها في شخصٍ ما. لقد كان الهدف سابقاً تقسيم الكائن البشري، والعمل التربوي، كي يدرسا كشيء حسي صرف، وقد جرب البعض أن يقيس الأعمال أو الاستعدادات معزولة عن بعضها البعض.. كأن الذاكرة مثلاً مستقلة عن الاهتمام أو عن الذكاء أو عن

الشخصية؛ كما عزل المواد عن وضعها الخارجي بحثاً عن التقنيات والوسائل التي يمكن أن تطبق على كل مجموع مدرسي، وعلى كل مربٍ بينما المطلوب هو العودة إلى مواهب المربي، وجو المدرسة، والمحيط العائلي، قبل إيجاد أحسن الوسائل الممكنة في ذاتها.

أن التعقيد يجعل من كل نتاج مدرسي، أو حركة ذهنية، نتيجة معاملة ذات فحوى مغاير للثقة بالنفس عند التلميذ –وهذا ما يجب إزالته– قد يتأتى من ميلٍ خاص ودائم لدى الطفل، أو من قسوة المعلم والأهل الذين يطلبون منه الكثير. والنتيجة السيئة لذلك هي الرسوب في الامتحان. وفي سبيل تربية أفضل تكون طريقة الملاحظة الاعتراضية والمقارنة أفضل ما يفيد عن حاجات الطالب واهتماماته: بينما التدريب الاستقرائي يتركنا في مناقشات شفهية، تجهل المشاكل الحقيقية الموجودة. وإذا كانت التربية العلمية قد اعترضت في البدء وتشككت فهذا يعني أنها أرادت أن تقلد بالضبط، أساليب العلوم التي وجدت قبلها؛ فنسيت العامل الإنساني، والعمل التربوي الخلاق، وهذه العلاقة القوية بين المظاهر الفردية، والأحداث الداخلية تقرب التربية من علم نفسٍ دينامي واجتماعي أكثر من أي علم آخر.

وخاتمة القول هو أن النتائج الأخيرة للتربية أصابها ما أصاب غيرها من العلوم، فأصبحت ميداناً لذوي الاختصاص فقط، لا يعرفه غيرهم. وهذه النتائج ذاتها تطبق بصعوبة وينبغي، كي تصبح مفهومة ومعروفة عند من تطبق

عليهم، أن تجيبهم إلى حاجاتهم واهتماماتهم وهي لا تكون هكذا إلا إذا شاركت مستعمليها عملياً في تحديد الأهداف والوسائل واختبار النتائج؟ أما إذا حاولت أن تدخل عنوة فستشوه ويُنظر إليها آنذاك بعين الارتياب والتشاؤم، وهذا سبب إضافي يدعو المربين إلى البحث المثمر المجدي.

٧- معاهد الأبحاث والإعداد التربوي.

إن الطريقة الوحيدة لإعداد اليافعين لحياتهم، في عالم يسير على هذا النسق، حيث يجب التعرف دون توقف ودون تأخر على العلاقات بين العلوم الملحقة والعلوم بذاتها والفنون، هي في تدريس هذا التقدم البشري الجديد في معاهد تربوية بالقرب من الجامعات التي تكون معاهد أبحاث وإعداد في نفس الوقت. وهكذا تجعل هذه المعاهد طلابها يتدربون عملياً، فيشاركون في الأبحاث ما دام ذلك ممكناً، ويتصلون بالأساتذة المختصين والمفتشين، ويؤمنون الصلة بين الإعداد والأبحاث من جهة وبين المعلمين الذين يتمرنون من جهة ثانية.

وفي نفس الوقت تعقد هذه المعاهد المؤتمرات، وتقوم بالدراسات التي تطلبها منها السلطات المسؤولة أو المؤسسات والجمعيات، وتطرح في كل عام على بساط البحث المسائل المفيدة المتعلقة بالتدريب، كما تقدم بياناً عن التقدم الذي أحرزته في حقل ما. ولا يمكن تجنب التوقف في نظام ما، وخاصة المركز منه، إلا إذا كانت القدرة المركزية هي التي تحضر وتقوم بالأبحاث، فتصبح كل المدارس إذ ذاك اختيارية، وتتجنب بذلك الأوضاع

الخاطئة، إذ ينتبه الكل إلى أن كل مبادهة يُحكم عليها حسب مصدرها، فإذا ظهر بعد دراستها أنها خصبة أذيعت على الجميع. وعدد محدود من المتخصصين يكفي لتنظيم البحث. أما المعلمون فيتفرغون لتطبيق النتائج المختارة.

يجب أن نختبر قبل التعميم، كل الكتب وأدوات العمل والتقنيات، ووسائل العمل، والبرامج الجديدة، فتصبح التربية بالعمل الشخصي والذهني شيئاً جامعاً ومتصلاً، حيث اجتهاد الفرد، ينفع المجموع كله، وخاصة إذا أطلقنا يد كل شخص، وأعطيناه حق المبادهة، والحرية، اللتين يصبح كل شيء بدونهما آلياً.

وهكذا تصبح التربية علماً محققاً لهدفه الإنساني وقادراً على تطوير الإنسانية تطويراً صاعداً من أجل عالم أفضل وأخوة شاملة، ولهذا شكلت النزعة الإنسانية في التربية أحد أهم تيارات عصر النهضة، وأحد أبرز مكوناتها. وتعد هذه النزعة من أهم الحركات الفكرية والتربوية التي قدمت بأنساقها الفكرية رؤية جديدة حول طبيعة الإنسان تمثلت في التأكيد على جوهر الإنسان بما ينطوي عليه هذا الجوهر الإنساني من حرية وإرادة وقدرة على تحديد المصير. لقد أبدعت هذه الحركة رؤية فلسفية جديدة تتجه نحو الإنسان وتستلهمه، فشكلت ثورة فكرية شاملة على المنظومات الفكرية التقليدية التي كانت سائدة فيما قبل.

خاتمة

تطور الفكر التربوي

حركات التطوير والتحديث التي تتميز بها التربية الحالية، ليست إلا كشفاً عن تطور عملي وطبيعي للجنس الإنساني؛ ولكنه تطور عايش، في العصر الحديث، مستجدات زادت في أهميته، وزادت خطاه سرعة. فالتطور – بطبيعة الحال – هو سنة من سنن الحياة.

إن المراد من التربية المعاصرة أن تأخذ بتحديات التحديث وابتكار مؤسسات تعمل باستمرار من أجل إيجاد تناسق مستمر بين التربية والإنسان والتطور. والذي يبدو أن هذا التطور يسير بخطوات متقطعة، مرغماً لا مختاراً، مبهماً لا واضحاً، وذلك بسبب التحول القائم بين مختلف قوى الإنسان الخالقة، خصوصاً عندما يتناول هذا التطور الموافقة والملاءمة بين الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية من جهة، وإمكانيات الإنتاج من جهة ثانية. ويكون سيره أبطأ عندما يتناول حقوق المؤسسات السياسية والثقافية، حيث تشكل سلطة القانون القائم حاجزاً يصعب تخطيه. وهنا يظهر التوتر جلياً بين القديم والحديث ثم التصادم ثم تضارب المصالح والمنافع ثم الحرب.

إن تربية المؤسسات الثقافية تهتم في الدرجة الأولى بنقل الإرث الماضي، وهذا يفسر ترددها أمام كل تغيير، والتباطوء في تقبل كل تكييف.

ولكن إذا تحكم الإنسان بمصيره، وأشرف بنفسه على هذا التطور القائم بدلاً من الانسياق له، فإن باستطاعته، حل جميع المسائل الجديدة ووضعها في خدمة الإنسانية من أجل رقيها وتقدمها.وهذا يدفعنا إلى إيجاد تربية فاعلة، خلاقة، مستقلة، فردية واجتماعية علمية وإنسانية، مرنة وقابلة للتطوير أكثر من نشاط فاعل آخر.

إن المسؤولية التربوية في عصرنا الحاضر أبعد مدى من المدرسة، فللأسرة والمجتمع دور كبير فيها. والتربية مفهوم واسع وكبير يعطي دلالات عدة، وقد عُرفت بتعريفات عدة، تعود كلها لمعنى الاهتمام والتنشئة برعاية الأعلى خبرة أو سناً، وقد اهتمت الأمم المختلفة بالتربية اهتماماً كبيرا، منذ العهود القديمة في أيام الفلسفة اليونانية التي تتكئ على الأخلاق والآداب، حتى العصر الإسلامي الذي أعطى للتربية والخلق مكانة مرموقة، وتختلف القيم التربوية من مدرسة إلى أخرى، فمنهم من يرى أن التربية عامل أساسي لرفد المجتمع الإنساني بالفضيلة والخلق الحسن، ومنهم من يرى التربية عاملاً مؤثراً في الفرد وسلوكه، والتربية علم وفن، علم يجب أن نتعلم أصوله وقواعده، وفن لابد وأن نتقن آلياته وأساليبه كي نوظف ذلك العلم في بناء الواقع.

ويذهب الخبراء إلى أن هذا العلم أو هذا الفن إنما هو واحد عند الشعوب إن من جهة إثارته اهتمام جميع هؤلاء، أو من حيث أن مواضيعه

متشابهة في كل زمان ومكان ولعل أبحاث مربين كبار هو خير دليل على هذا الرأي.

وقد مر تاريخ الفكر التربوي بعدة تحولات انتقلت من خلالها التربية من نمط إلى آخر، فكل مرحلة أضافت خبرات وتطورات جديدة إلى سابقتها مما ساهم في حدوث تغير كبير في مجال التربية والتعليم. وهذه التحولات سواء الإيجابية منها أو السلبية، تفرض على المعلم اليوم أن يكون ملما بكل جديد ومستحدث فيها لتنمية رصيده المعرفي والمهني وتحسين ممارساته التعليمية.

وإذا كانت التربية المعاصرة تنتج بعض المشكلات فإن التصدي لها شيء أساسي لحياتنا، فهي التي تقدمنا للناس الذين نتعامل معهم، كما أنها هي التي تحدد شخصيتنا وأسلوبنا في التعامل مع الناس كافة، وهذا يدفعنا إلى التفكير جديًا بضرورة إيجاد سبل قراءةٍ جديدةٍ للواقع التربوي، منطلقًا من قوة معرفيّة، تتفاعل وأولويات الإنسان، فالمجتمعات ترتقي بالتربية التي تزوّد الأفراد بالمعارف والمهارات الضرورية، انطلاقًا من محاكاتها لميولهم وقدراتهم، وتهذيب انفعالاتهم، وتصعد بهم سلّم نجاحهم عبر المدرسة، والتي هي من إفرازات التطور الاجتماعي للبشر، ولطالما كان المتعلّم ركيزة الاهتمام في عالم المتغيرات المتسارعة والمتنامية، والهادفة إلى بناء وعي المتعلّم كضرورة أصيلة تمكّنه من أن يكيّف نفسَه مع بني مجتمعه. وبالتالي

تعتبر التربية عملية تأقلم مع البيئة والظروف ذات الفاعلية المجتمعية والحضارية والثقافية.

وقد أكدت التربية الحديثة على أن يكون الطفل هو المحور الحقيقي والفعال للعملية التربوية انطلاقاً من قابلياته واهتماماته ومقوماته الشخصية خلافاً لما كنت عليه التربية التقليدية التي كانت تجعل مركز الثقل خارج الطفل، ولما كانت للطفولة غايتها الخاصة بها وجب أن يتاح في هذا التحقيق السعادة الوحيدة التي يستطيع الشعور بها، فالتربية التقليدية تِكره الطفل على تبنى غايات آبائه ومعلميه وتلجأ معه إلى العقاب وإلى شتى الأساليب التي تؤمّن تحقيق غايات المدرسة.

ولا شك أن مفهوم "التربية المدنية" التي تعتبر العامل الأساسي والأكثر شمولاً في التربية العامة، إذ هي تهتم بكل الأفراد الذين سيصبحون مواطني المستقبل ومواطناته. ومن المؤسف ألا يكون لهذه التربية المكانة اللائقة بها في النظام التربوي، دون أن يعني ذلك وجوب أفراد نظام خاص يدرسها، ولا يهتم بشيء غيرها، إنما يجب الانتباه إلى أن برامج التاريخ والجغرافيا واللغات والآداب والفلسفة والعلوم وخاصة دراسة البيئة وأوضاع العمل والحياة الدراسية، إنما يجب أن تهتم أيضاً بهذه التربية المدنية وإفراد المكانة اللائقة لها مع إظهار ما لها من أهمية تخولها أن تكون المشكلة الرابعة بين المشاكل التي تعترض سبيل التربية الحديثة.

ومن المفاهيم الحديثة للتربية التي كانت شبه مجهولة فكرة التعليم باللعب، فعلماء النفس، ومن سايرهم من خبراء التربية، استطاعوا أن يكشفوا عن القيمة الحقيقية للعب؛ فهو لا يعني السلوى والمتعة فقط، بل هو بالنسبة للولد، وقبل كل شيء، وسيلة قيمة لنموه الجسمي، الحس-حركي، أنه نوع من الإعداد الغريزي لبعض الملكات التي تمكن الولد من العمل، مسيطراً على نفسه، موجهاً انتباهه وجهده، من أجل هدف معين ومحدد. أنه ينبه المخيلة، ويركز الإرادة، ويعوَّد بطريقة طبيعية على احترام النظام، ويبلور المناقب الاجتماعية، فيتعلم الولد إطاعة القوانين والإسهام في كافة النشاطات، وكما قال "كي": "اللعب يعد الولد وينميه".

لكن إذا جربنا تحويل كل النشاط المدرسي إلى نشاط يعتمد فقط على اللعب، وإذا رفضنا الانتقال من مرحلة اللهو إلى مرحلة الجد، هذه المرحلة التي تثير رغبة الولد بالعمل الذي سيمارسه عندما يبلغ سن الفهم، إذا جربنا ذلك نقع في خطأين: الخطأ الأول: التعميم المبالغ فيه؛ والخطأ الثاني: التمادي في تربية محضة للأولاد إلى ما بعد سن الطفولة، وهذا يعني عدم تقريرنا لمبدأ تطور الولد ومراعاة هذا التطور.

وتعتبر قضية الطفولة من المستجدات لدراستها في علم التربية غفي الحقب الأخيرة، وهي النظر إلى مرحلة الطفولة، فالمفهوم التقليدي كان يعتبر الطفولة مرحلة تحضيرية، لا قيمة لها بذاتها، وكل دورها ينحصر في التحضير لسن الرشد؛ فقد أعلن المتطرفون عن إعجابهم بها، وطالبوا بأن

يبقى الولد فيها، أطول مدة ممكنة؛ وبما أن التربية التقليدية كانت تنظر فقط إلى الهدف الذي يجب الوصول إليه؛ فقد أعلن البعض "الثورة" التربوية في سبيل جعل الطفل مركز الاهتمامات التربوية. وهذا صحيح بمقدار ما يصح لنا الذهاب من الطفل، من ماهيته، مما يقدر عليه، من اهتماماته الأشد خصباً. ولكن هذا المفهوم يصبح مغلوطاً وخطراً إذا لم نرَ إلا الطفل ونسينا الهدف الذي يجب أن يعمل من أجله هذا الطفل؛ وهو المعرفة، والعقل، وبلوغ سن الرشد.

صفوة الخبراء العرب يعتمدون منهجا في التربية يمزج بين اثنين من أهم مناهج التربية الحديثة وهما: منهج منتسورى ومنهج دكرولى، ويستهدف المزج بينهما تحقيق غاية رئيسية تراها المؤلفة هدفا أساسيا للتربية، وهو أن يتسم الأطفال بالقدرة على التوافق، وهي ليست مجرد السيطرة على شيء من الأشياء، كما أنها ليست مجرد ثمرة تدريب ما، وإنما هي القدرة على الفهم وعلى العمل والابتكار، وقدرته على أن يعيش بين الآخرين في تعاون معهم، وهذه القدرة على التوافق، إنما تنتج من الاتزان النفسي، ذلك ما يتحتم على التربية أن تحققه: الكائن البشري بشخصيته المتكاملة، القادرة على التوافق مع المشكلات المادية ومع البيئة الإنسانية.

ويعتمد منهج ماريا منتسوري على دور الحواس في عملية التعلم واعتمدت تربية كل حاسة بمفرها منطلقة من الجزء إلى الكل في تعليمها، الحرية والاستقلالية وتعني البيئة المادية والمعنوية للمدرسة، فماريا منتسوري

تعتبر البيئة المدرسية يجب أن تهيّأ بشكل يؤمن الحرية والاستقلالية للطفل وتحمل المسؤولية. وهي تعتبر أن لا بد من توفير جو من المحبة بين الأطفال والمعلمة، والحرية ليست مطلقة بل تحكمها أسس وقواعد آمن بها الأطفال ويحترمون النظام. فمنتسوري تعتبر أن الطاعة بحرية وعفوية هي أساسية في تنظيم شخصية الطفل.

ولا تعتبر حركته وتعلمه الهدوء لذلك اهتمت الطبيبة المربية بأعداد البيئة الملائمة لنشاط الطفل الذاتي بالنسبة لها، ولتنمية الطفل بشكل سوي ومتوازن تؤكد مونتسوري على أهمية يسود المدرسة جو المحبة بين الأطفال والمعلم وهذا يجعل الأطفال يحترمون النظام وبما أن المعلمة تجسد بتصرفاتها وأقوالها النظام فيتعود الأطفال على تقليدها. وانطلاقا من مبدأ التربية الذاتية والتعليم بحرية اعتمدت مونتسوري وسائل تعليمية ترشد بذاتها إلى كيفية استخدامها. ولاعتبارها أن الحواس أساس التعلم والتنمية الذهنية فقد كانت جميع وسائلها تهدف إلى تنميتها.

الفهرس